

**Französisch-Fehler von Lernenden der französischen Rechtssprache.
Fehleranalyse einer universitären Klausuren-Stichprobe.**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von

Anne Jeannin

geboren am **14. August 1977** in **Créteil (Frankreich)**

Erstgutachter:	Prof. Dr. Marcus Reinfried, FSU Jena
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Laurenz Volkmann, FSU Jena
Vorsitzender der Prüfungskommission:	Prof. Dr. Timo Stickler, FSU Jena
Tag der mündlichen Prüfung:	13. Oktober 2016

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	4
1. Einleitung	7
1.1. Prämisse der Arbeit – Intention	7
1.2. Vorstellung des Forschungsgegenstands	9
1.3. Das <i>français juridique</i> und sein Vermittlungskontext	12
1.3.1. Bildungspolitik: Der institutionelle Rahmen der französischen Rechtssprache	12
1.3.2. Die Geografie des <i>français juridique</i>	15
1.3.3. Die Akteure des <i>français juridique</i>	18
1.3.3.1. Die Lernenden	18
1.3.3.2. Die Lehrenden	22
1.3.4. Die Inhalte in den <i>français juridique</i> -Kursen	24
2. Überlegungen zum Norm- und Fehler-Konzept	26
2.1. Die Schwierigkeit einer Normdefinition	26
2.1.1. System und Norm	26
2.1.1.1. Dogmatismus vs. Laxheit	29
2.1.2. Stilnorm und usage	31
2.1.3. Zwischen Objektivität und Intuition: der native speaker als Maßstab?	35
2.1.3.1. Regelwerk und Muttersprachler-Kompetenz	37
2.2. Der Fehlerbegriff und seine Problematik	39
2.2.1. Der Fehler als Verstoß gegen das Sprachsystem	40
2.2.1.1. Verstoß gegen Regeladäquanz und Akzeptabilität	41
2.2.1.2. Verstoß gegen usage und Situationsadäquanz	42
2.2.2. Der Fehler als Normabweichung	45
2.2.2.1. Fehlergraduierungen vs. Richtig-Falsch-Urteile	47
2.2.2.2. Verletzung der Wohlgeformtheit	52
2.2.2.3. Zielsprache und Sekundärsprache	53
2.2.3. Der Fehler als Lernchance	56
2.3. Fehler und Fachsprache	58
2.3.1. Die Sprache des Rechts	58
2.3.1.1. Der juristische Wortschatz	60
2.3.2. Allgemein- und Fachsprache	62
2.3.3. Der fachsprachliche Fehler	67
2.3.3.1. Fazit	69
3. Die Methode der Fehleranalyse	71
3.0. Kurze Geschichte der Fehleranalyse	71
3.1. Ziele und Analyseprozesse	74
3.2. Fehlererhebung	79
3.2.1. Beschaffung authentischer Daten und Eingrenzung der Materialgrundlage	79
3.2.2. Konkrete Datenerhebung und Stichprobenbeschreibung	83
3.2.3. Methodik	85
3.3. Fehleridentifikation	86
3.3.1. Subjektivität und (relative) Objektivierung der Fehleridentifikation	86
3.3.2. Rekonstruktion der Aussageintention	88
3.4. Fehlerbeschreibung und –klassifizierung	91
3.4.1. Die Schwierigkeiten der linguistischen Fehlerbeschreibung	92
3.4.2. Klassifizierungsraster	98
3.4.2.1. Klassifizierungsraster nach Fehse et al. (1977)	99
3.4.2.2. Raster nach Götze, Grimm & Gutenberg (2006)	101
3.4.3. Eigene Zusammenstellung	103

3.4.3.1.	Valenzfehler	103
3.4.3.2.	Ergänzung des phonographemischen und lexikalischen Bereichs	105
3.4.3.3.	Ergänzung aus der <i>surface strategy taxonomy</i>	107
3.4.3.4.	Klassifikation und Typologie	109
3.4.3.5.	Vorstudie	113
3.4.3.6.	Das Problem der mehrfachen Merkmalzuordnung	114
3.4.3.7.	Götzes Methodologie	123
3.5.	Fehlererklärung	125
3.5.1.	<i>Psycholinguale Fehlerquellen</i>	128
3.5.2.	<i>Interlinguale Fehler</i>	130
3.5.3.	<i>Intralinguale Fehler</i>	131
3.5.4.	<i>Plurikausalität von Fehlern</i>	133
3.6.	Fehlerbewertung	135
3.7.	Fehlertherapie	136
3.8.	Rückblick	138
4.	Empirische Studie: Untersuchung der Stichprobe und Auswertung der Daten	139
4.1.	Quantitative Darlegung der Fehlerfrequenz	139
4.1.1.	<i>Eingrenzung der untersuchten Fehleranzahl: Identifizierung der Fehler und Fachsprachlichkeit</i>	139
4.1.2.	<i>Darlegung der quantitativen Ergebnisse</i>	141
4.1.3.	<i>Gesamtergebnis der primären Fehlerkategorie</i>	145
4.1.4.	<i>Gesamtergebnis der alternativen Fehlerkategorie</i>	148
4.2.	Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im phonographemischen Bereich	153
4.2.1.	<i>PHON/Substitution: Veränderung der Lautmorphologie</i>	154
4.2.1.1.	Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund orthographischer Fehler	157
4.2.1.1.1.	Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund von <i>accent</i> -Fehlern	157
4.2.1.1.1.1.	Accent-Addition	157
4.2.1.1.1.2.	Accent-Omission	158
4.2.1.1.1.3.	Accent-Substitution	159
4.2.1.1.2.	Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer <i>cedille</i> -Omission	159
4.2.1.1.3.	Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Modifikation	160
4.2.1.1.3.1.	Buchstaben-Addition	160
4.2.1.1.3.2.	Buchstaben-Omission	160
4.2.1.1.3.3.	Buchstaben-Substitution	161
4.2.1.2.	Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund fehlerhafter Bildung	161
4.2.2.	<i>ORTHOAcc: accent-Fehler</i>	162
4.2.2.1.	ORTHOAcc/Omission	163
4.2.2.2.	ORTHOAcc/Addition	163
4.3.	Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im lexikalischen Bereich	165
4.3.1.	<i>à/de</i>	168
4.3.1.1.	<i>à</i> statt <i>de</i>	168
4.3.1.2.	<i>de</i> statt <i>à</i>	169
4.3.2.	<i>dans</i>	170
4.3.2.1.	<i>à</i> statt <i>dans</i> / <i>dans</i> statt <i>à</i>	170
4.3.2.2.	<i>en</i> statt <i>dans</i> / <i>dans</i> statt <i>en</i>	171
4.3.2.3.	<i>dans</i> statt <i>de</i> und <i>sur</i>	172
4.3.3.	<i>avec</i> / <i>de</i> / <i>en</i> / <i>à cause de</i> statt <i>par</i> - <i>par</i> statt <i>de</i> / <i>à</i> / <i>dans</i> / <i>en</i>	173
4.3.4.	<i>pour</i>	174
4.3.4.1.	<i>pour</i> statt <i>dans</i> / <i>de</i> / <i>en</i> / <i>pendant</i> / <i>à</i>	174
4.3.4.2.	<i>à</i> / <i>de</i> / <i>sur</i> statt <i>pour</i>	175
4.3.5.	<i>sur</i>	176
4.3.5.1.	<i>sur</i> statt <i>de</i> / <i>à</i>	176
4.3.5.2.	<i>de</i> / <i>à</i> statt <i>sur</i>	177
4.3.6.	<i>Sonstige Präpositionenwahlfehler</i>	178
4.3.7.	<i>Locutions prépositives</i>	181
4.3.8.	<i>Fazit</i>	184
4.4.	Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im morphosyntaktischen Bereich	186
4.4.1.	<i>Morphologischer Bereich: Genus-Kongruenz-Fehler</i>	186
4.4.1.1.	SUBST/KongruenzG	186

4.4.1.1.1.	Feminin statt maskulin.....	189
4.4.1.1.2.	Maskulin statt feminin	190
4.4.1.2.	ADJ/KongruenzG	192
4.4.1.2.1.	Participe passé employé comme adjectif.....	193
4.4.1.2.2.	Adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis	196
4.4.1.2.3.	„Reine“ Adjektive.....	196
4.4.2.	<i>Syntaktischer Bereich: Komma-Auslassungsfehler (INTERPKomma/ Omission)</i>	199
4.4.2.1.	Koordination	201
4.4.2.1.1.	Wortaufzählungen	201
4.4.2.1.2.	Syntagmenaufzählungen	202
4.4.2.1.3.	Nebensatzaufzählungen	203
4.4.2.1.4.	Koordination mit anderen Konjunktionen als <i>et, ou, ni</i>	203
4.4.2.2.	Subordination	204
4.4.2.2.1.	Die Apposition.....	204
4.4.2.2.2.	Der explikative Relativsatz.....	205
4.4.2.2.3.	Parataktische und korrelative Satzteile	206
4.4.2.3.	Wortgruppen in syntaktisch ungewöhnlichen Stellungen.....	206
4.4.2.3.1.	Adverbialbestimmungen	206
4.4.2.3.1.1.	Am Satzanfang.....	207
4.4.2.3.1.2.	Zwischen zwei Satzkonstituenten	209
4.4.2.3.2.	Die <i>Phrase segmentée</i>	210
4.4.2.3.3.	„ <i>Ce que ... , c'est...</i> “	210
4.4.2.3.4.	Mit dem Verb oder Substantiv verbundene Wortgruppen am Satzanfang.....	211
4.4.2.4.	Freie Satzteile.....	211
4.4.2.4.1.	Die <i>Proposition incidente</i>	211
4.4.2.4.2.	Mit dem Satz syntaktisch absolut unverbundene Konstrukte	212
4.4.2.5.	Ellipse.....	213
4.4.3.	<i>Ausblick</i>	214
4.4.4.	<i>Schlusswort</i>	217
Literaturverzeichnis		220
Abbildungsverzeichnis.....		231
Tabellenverzeichnis		233
Anhang		235

Abkürzungsverzeichnis

Allgemeine Abkürzungen

§	Paragraph
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	etcetera
m. E.	meines Erachtens
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderen
u.ä.	und ähnliches
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Abkürzungen Fehlerkategorien

Erklärung: Fehler aufgrund der...

Adjektivfehler

ADJ/Addition	Hinzufügung eines Adjektivs
ADJ/Bildung	Bildung des Adjektivs
ADJ/KongruenzG	Kongruenz des Genus' des Adjektivs
ADJ/KongruenzN	Kongruenz des Numerus' des Adjektivs
ADJ/Omission	Auslassung des Adjektivs
ADJ/Stellung	Stellung des Adjektivs
ADJ/Wahl	Wahl des Adjektivs
ADJ-ADV/Substitution	Ersetzung eines Adjektivs durch ein Adverb oder eines Adverbs durch ein Adjektiv

Adverbfehler

ADV/Bildung	Bildung des Adverbs
ADV/Omission	Auslassung des Adverbs
ADV/Stellung	Stellung des Adverbs
ADV/Wahl	Wahl des Adverbs

Artikelfehler

ART/Addition	Hinzufügung eines Artikels
ART/Bildung	Bildung des Artikels
ART/KongruenzG	Kongruenz des Genus' des Artikels
ART/KongruenzN	Kongruenz des Numerus' des Artikels
ART/Omission	Auslassung des Artikels
ART/Wahl	Wahl des Artikels

Interpunktionsfehler

INTERPApostroph/Addition	Hinzufügung eines Apostrophs
INTERPApostroph/Omission	Auslassung eines Apostrophs
INTERPKomma/Addition	Hinzufügung eines Kommas
INTERPKomma/Omission	Auslassung eines Kommas
INTERPSilbentrennung/Bildung	Abtrennung der Silben
INTERPZeichen/Addition	Hinzufügung eines sonstigen Zeichens
INTERPZeichen/Omission	Auslassung eines sonstigen Zeichens
INTERPZeichen/Wahl	Wahl des Zeichens

Kollokationsfehler

KOLLOK/Bildung

Kollokationsbildung

KOLLOK/Wahl

Kollokationswahl

Konjunktionsfehler

KONJ/Addition

Hinzufügung einer Konjunktion

KONJ/Bildung

Bildung der Konjunktion

KONJ/Omission

Auslassung der Konjunktion

KONJ/Stellung

Stellung der Konjunktion im Satz

KONJ/Wahl

Wahl der Konjunktion

Modusfehler

MOD/Bildung

Bildung des Modus'

MOD/Wahl

Wahl des Modus'

Verneinungsfehler

NEG/Addition

Hinzufügung einer Negation

NEG/Bildung

Bildung der Negation

NEG/Omission

Auslassung der Negation

NEG/Wahl

Wahl der Negationsform

Rechtschreibfehler

ORTHOAcc/Addition

Hinzufügung eines Accents

ORTHOAcc/Omission

Auslassung eines Accents

ORTHOAcc/Substitution

Ersetzung eines Accents durch einen anderen

ORTHOCédille/Addition

Hinzufügung einer cédille

ORTHOCédille/Omission

Auslassung einer cédille

ORTHOGroß/Addition

Hinzufügung eines Großbuchstabens

ORTHOGroß/Omission

Auslassung eines Großbuchstabens

ORTHOLettre/Addition

Hinzufügung eines Buchstabens

ORTHOLettre/Omission

Auslassung eines Buchstabens

ORTHOLettre/Substitution

Ersetzung von Buchstaben durch andere

ORTHOMorphem/Addition

Hinzufügung eines Morphems

ORTHOMorphem/Omission

Auslassung eines Morphems

ORTHOMorphem/Substitution

Ersetzung eines Morphems durch ein anderes

ORTHOTiret/Addition

Hinzufügung eines Bindestrichs

ORTHOTiret/Omission

Auslassung eines Bindestrichs

Partizipfehler

PART/Bildung

Bildung des Partizips

PART/KongruenzG

Kongruenz des Genus' des Partizips

PART/KongruenzN

Kongruenz des Numerus' des Partizips

PART/Omission

Auslassung des Partizips

PART/Stellung

Stellung des Partizips im Satz

Partikelfehler

PARTIK/Bildung

Bildung der Partikel

PARTIK/Omission

Auslassung der Partikel

PARTIK/Stellung

Stellung der Partikel im Satz

Passivfehler

PASS/Bildung

Bildung des Passivs

PASS/Substitution

Ersetzung der Aktivform durch die Passivform

PASS/Wahl

Ersetzung der Passivform durch die Aktivform

Fehler der Phonographie

PHON/Substitution

der abweichenden Schreibung, die zu einer fehlerhaften Aussprache führt

Präpositionsfehler

PRÄP/Addition

Hinzufügung einer Präposition

PRÄP/Bildung

Bildung der Präposition

PRÄP/Omission

Auslassung der Präposition

PRÄP/Stellung

Stellung der Präposition im Satz

PRÄP/Wahl

Wahl der Präposition

Pronomfehler

PRON/Addition

Hinzufügung eines Pronoms

PRON/Bildung

Bildung des Pronoms

PRON/Omission

Auslassung des Pronoms

PRON/Stellung

Stellung des Pronoms im Satz

Substantivfehler

SUBST/Bildung

Bildung des Substantivs

SUBST/KongruenzG

Kongruenz des Substantivs (Genus)

SUBST/KongruenzN

Kongruenz des Substantivs (Numerus)

SUBST/Omission

Auslassung des Substantivs

SUBST/Wahl

Wahl des Substantivs

Syntaxfehler

SYNT/Addition

Hinzufügung einer Wortgruppe im Satz

SYNT/Omission

Auslassung einer Wortgruppe im Satz

SYNT/Permutation

Vertauschung von Wortgruppen im Satz

Tempusfehler

TEMP/Bildung

Tempusbildung

TEMP/Wahl

Tempuswahl

Valenzfehler

VA/Addition

Hinzufügung von Elementen in der Valenz des Adjektivs

VA/Bildung

Bildung der Valenz des Adjektivs

VA/Omission

Auslassung von Elementen in der Valenz des Adjektivs

VA/Wahl

Wahl der Valenz des Adjektivs

VN/Addition

Hinzufügung von Elementen in der Valenz des Substantivs

VN/Bildung

Bildung der Valenz des Substantivs

VN/Omission

Auslassung von Elementen in der Valenz des Substantivs

VN/Wahl

Wahl der Valenz des Substantivs

VV/Addition

Hinzufügung von Elementen in der Valenz des Verbs

VV/Bildung

Bildung der Valenz des Verbs

VV/Omission

Auslassung von Elementen in der Valenz des Verbs

VV/Wahl

Wahl der Valenz des Verbs

Verbfehler

VERB/Addition

Hinzufügung eines Verbs

VERB/Bildung

Bildung des Verbs (Grundform)

VERB/KongruenzG

Kongruenz des Genus' des Verbs

VERB/KongruenzN

Kongruenz des Numerus' des Verbs

VERB/Omission

Auslassung des Verbs

VERB/Stellung

Stellung des Verbs im Satz

VERB/Wahl

Wahl des Verbs

1. Einleitung

1.1. Prämissen der Arbeit – Intention

„Si tu proposes un cours d'introduction au français du droit en amont, peut-être que ça fera baisser le taux de suicide chez les étudiants qui viennent ensuite chez moi“: Dies waren die scherzhaften Worte eines Kollegen, der – als ich mich mit ihm über die Planung eines fachsprachlichen Einführungskurses an unserem Sprachenzentrum unterhielt – über die Schwierigkeiten und Sprachdefizite seiner Studierenden in den Kursen des französischen Rechts klagte. Er unterrichtete französisches Recht in französischer Sprache und sah in dem Einführungskurs eine gute Vorbereitung auf die nächsten weitaus schwierigeren Stufen des in Jena angebotenen Programms „*Law and Language*“ („*Droit et langue*“). Er klagte jedoch nicht vorrangig über mangelnde Kenntnisse der fachsprachlichen Terminologie, sondern vor allem über das allgemeinsprachliche Niveau der Studierenden. Aus diesen Gesprächen sowie aus meiner Praxis in besagtem Einführungskurs kristallisierte sich bei mir der folgende Untersuchungsfokus heraus: Wo liegen die allgemeinsprachlichen Problembereiche, wie kann man sie identifizieren und sie dann in den betreffenden Kursen am Sprachenzentrum wieder aufgreifen?

Es kommen Studierende zu Kursen an das Sprachenzentrum, die auf Grundlage ihrer Fremdsprachenbildung in der Schule eigentlich über der elementaren Sprachverwendung liegen, aber dennoch ergänzenden allgemeinsprachlichen Input für ihre selbstständige bis kompetente Sprachverwendung brauchen (vgl. Trim & Quetz 2001: 41). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit möchte ich hervorheben, dass mir die Relevanz und das Vorliegen von Positivkompetenzen – damit meine ich die Kann-Beschreibungen aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. Trim & Quetz 2001) – bewusst ist, dennoch stellen diese nicht die Grundlage meiner Arbeit dar. Bestimmte allgemeinsprachliche Defizite und dadurch bedingte Fehlerquellen sind mir wiederholt in der Praxis aufgefallen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit bzw. der Bedarf seitens der Studierenden, dass auch in *français juridique*-Kursen – über das Spezifische des *français juridique* hinaus – die Vermittlung allgemeinsprachlicher Inhalte den Wortschatz und die Grammatik betreffend, integriert werden sollten. Um die benötigten allgemeinsprachlichen Inhalte einzugrenzen, liegt der vorliegenden Arbeit ein umfangreicher Fehlerdatensatz zugrunde, welcher auf lexikalische sowie grammatisch-strukturelle Kompetenzlücken hin untersucht wird.

Natürlich hätte ich mich im Einklang mit dem Geiste der Zeit dafür entscheiden können, den Fokus auf die Positivkompetenzen der Studierenden zu legen, d.h. das zu untersuchen, was sie können (vgl. Trim & Quetz 2001). Doch Fehler und Kompetenzen sind zwei Seiten einer Medaille. Selbstverständlich kann man trotz vieler Fehler eine gute Performanz erreichen und einen inhaltlich fundierten Gedankenprozess durchaus kompetent ausdrücken. Selbstverständlich sind Fehler ganz und gar nicht die einzige Grundlage zur Beurteilung sprachlicher Performanz. Dennoch ist unbestritten, dass Fehler tatsächlich sprachpraktische Kompetenzdefizite zum Vorschein kommen lassen, deren Untersuchung eine sinnvolle und wichtige Vorarbeit auf dem Wege zur Erstellung von speziellen fachsprachlichen Sprachkompetenzen für Juristen darstellt. Da das Forschungsinteresse, welches der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, aus langjähriger Praxiserfahrung mit Studierenden erwachsen ist, soll ihr Erkenntnisgewinn praxisorientiert dazu beitragen, allgemeinsprachliche Defizite zu diagnostizieren und sich diesen studierenden- und bedarfsorientiert zu widmen. Deshalb fokussiert die vorliegende Arbeit speziell auf die oben ausgeführten allgemeinsprachlichen Aspekte. Trotz der weithin geforderten Kompetenzorientierung richtet sie somit ihren Blick primär darauf, *wie korrekt* Studierende schreiben. Denn auch wenn Kursangebote auf Kompetenzen ausgerichtet sind, brauchen Lehrende trotzdem eine Handreichung, um den Sprachstand ihrer Studierenden individuell bestimmen zu können. Dies wiederum ermöglicht es ihnen dann, Studierende dort „abzuholen“, wo sie sprachlich zu verorten sind. Nicht zuletzt trägt eine solche Diagnose auch zur Verbesserung des Unterrichts bei, denn Lehrende können so gezielt wiederkehrende allgemeinsprachliche Schwierigkeiten bedarfsorientiert in die Kursplanung aufnehmen.

Wenn ich oben betont habe, dass diese Untersuchung eine sinnvolle und wichtige Vorarbeit auf dem Wege zur Erstellung von speziellen fachsprachlichen Sprachkompetenzen für Juristen darstellt, so sei dies auch wie folgt begründet: Es gibt bundesweit für *français juridique*-Kurse zwar einheitliche Regelungen in Bezug auf die Abdeckung bestimmter Lernbereiche (*droit constitutionnel, droit civil* etc.), aber keine hinsichtlich konkreter Themen oder des zu erwerbenden Wortschatzes bzw. der zu erwerbenden Grammatik. Lehrende sind bei diesen Entscheidungen auf sich allein gestellt und vermissen ein bundesweit einheitliches Curriculum, welches diese Bereiche strukturiert abdeckt. Die vorliegende Untersuchung soll – im Rahmen einer längerfristigen Vision – also letztlich zur

Entwicklung eines einheitlichen Curriculums für den Unterricht der französischen Rechtssprache beitragen. Zusammenfassend ist es somit das Ziel der vorliegenden Arbeit zu diagnostizieren, welche allgemeinsprachliche Schwierigkeiten bei der Formulierung rechtsfachsprachlicher Texte auftreten, welche Elemente der sogenannten Allgemeinsprache (siehe Kapitel 2.3) Probleme darstellen, wenn Studierende der Rechtswissenschaften sprachliche Produktionen mit rechtswissenschaftlicher Aufgabenstellung hervorbringen.

Eine fachsprachliche Varietät wie die Sprache des Rechts setzt in starkem Umfang standardsprachliche Kompetenzen voraus. Wodurch unterscheiden sich nun fachsprachliche von allgemeinsprachlichen Kompetenzen? Welchen Anteil haben rechtssprachliche Fehler an der Gesamtzahl der Fehler? Dieses Verhältnis lässt sich ähnlich vorstellen wie das aus den Kulturwissenschaften stammende Eisberg-Modell (Grimm, Meyer & Volkmann 2015: 60): Die rechtssprachlichen Anteile stellen die Spitze des Eisbergs dar, welcher standard- und fachsprachliche Kompetenzen vereint: beispielsweise Fachvokabular oder grammatikalische Schwerpunktsetzungen der Rechtssprache, z.B. den häufigeren Einsatz von Passivkonstruktionen als in der französischen Standardsprache. Die Allgemeinsprache hingegen ist die Basis und stellt somit den unteren, tragenden Teil des Eisbergs dar. Im fachsprachlichen Unterricht kommt neue Lexik hinzu, dennoch werden keine grundsätzlich neuen grammatischen Kompetenzen gebildet. Dieser tragende Teil des Eisbergs spielt beim Erlernen einer Fachsprache eine erhebliche Rolle und sollte m. E. in diesem Kontext beachtet und diagnostiziert werden – dies soll die vorliegende Arbeit bestätigen oder entkräften.

1.2. Vorstellung des Forschungsgegenstands

Basierend auf den sieben zentralen W-Fragen (siehe Abb. 1¹) stelle ich hier einleitend sowohl den Gegenstand meiner Arbeit vor als auch die damit verbundene Fragestellung, die dazugehörige These, die zu untersuchenden Daten, die zur Untersuchung benutzte Methode sowie die Platzierung der Arbeit in der Forschungslandschaft, ihre forschungsinterne und ihre allgemeingesellschaftliche Relevanz.

¹ Nach einer Mitteilung von Simon Bohn, der sich auf Komponenten der Lasswell-Formel stützt.

Die sieben zentralen W-Fragen

- 1) Was ist der Gegenstand der Arbeit? (Thema)
- 2) Was will ich über den Gegenstand herausfinden? (Fragestellung)
- 3) Welche These würde ich bezüglich der Fragestellung formulieren?
- 4) Welches Material/Texte/Daten möchte ich dazu untersuchen?
- 5) Mit welchen analytischen Werkzeugen/Methoden möchte ich arbeiten?
- 6) Welchen Platz nimmt die Arbeit in der Forschungslandschaft ein? (Nähe und Ferne zu anderen Forschungsansätzen)
- 7) Warum ist das Thema relevant (forschungsintern und allgemein)?

Abbildung 1: Die sieben zentralen W-Fragen

Wie bereits oben erwähnt, sind die allgemeinsprachlichen Fehler von Lernenden der französischen Rechtssprache im Hochschulkontext **Gegenstand** meiner Arbeit. Mein Anliegen ist es, herauszufinden, welche allgemeinsprachlichen Schwierigkeiten die Lernenden in dem fachsprachlichen Unterricht haben und ich möchte zu dieser **Fragestellung** folgende **These** formulieren: Die sprachlichen Kompetenzen, welche die Lernenden in den fachsprachlichen Unterricht mitbringen, reichen nicht aus und müssen daher im Curriculum der französischen Rechtssprache erweitert werden. Dazu untersuche ich eine **Stichprobe** von schriftlichen Produktionen (Klausuren), die Studierende nach einem Kurs der französischen Rechtssprache (i.d.R. 30 Unterrichtsstunden) geschrieben haben. Diese schriftlichen Produktionen werden zuerst einmal per **Fehleranalyse** untersucht, um in einem zweiten Schritt die allgemeinsprachlichen Fehler herauszufiltern, zu klassifizieren und statistisch auszuwerten. Die numerisch stark gehäuft auftretenden Fehlerbereiche werden anschließend qualitativ untersucht.

Zum **Forschungshintergrund** (siehe Frage 6) situiert sich die vorliegende Arbeit mit ihrem Interesse am allgemeinsprachlichen Anteil einer Fachsprache an der Schnittstelle zwischen den Disziplinen der Fehlerlinguistik und Fachsprachenforschung. Sie situiert sich nahe an der fachsprachlichen Fehlerlinguistik, die „in der Anwendung der Methoden und Erkenntnisse der Fehlerlinguistik auf den (fremd-)fachsprachlichen Unterricht sowie in der Erweiterung und Erneuerung der Fehlerlinguistik durch spezielle, aus dem

fachsprachlichen Unterricht erwachsende Fragestellungen“ besteht und die „somit eine Subdisziplin der Fehlerlinguistik einerseits und der Fachsprachenforschung andererseits und am Kreuzungspunkt der beiden Wissenschaften angesiedelt“ ist (Lavric 1998: 970).

Was die **forschungsinterne Relevanz** der vorliegenden Arbeit betrifft (Frage 7 – Teil 1), berufe ich mich auf Fluck (1992: 213), dessen Behauptung immer noch hoch aktuell ist: „Es fällt auf, daß lediglich die Wirtschaftssprache der gängigsten Fremdsprachen fehlerlinguistisch bereits einigermaßen erfaßt worden ist; Studien zu den Fehlern in verschiedenen Fächern [...] stellen derzeit das vielleicht dringendste Desideratum einer fachsprachlichen Fehlerlinguistik dar.“ Fluck stellt weiterhin fest, dass es „Defizite bei der Fehleranalyse im fachsprachlichen Unterricht“ (ebd.) gibt, was schließlich ein weiterer Beleg ist für die Sinnhaftigkeit dieser Arbeit und ihre Untersuchung von Fehlern im rechtsfachsprachlichen Lernkontext. Letzterer gehört zur **allgemeingesellschaftlichen Relevanz** genauso wie der bildungspolitische Anteil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 1.1.). Der Nutzen fachsprachlichen Unterrichts wird in zahlreichen Studienordnungen belegt, u.a. in der Prüfungsordnung der Universität Heidelberg (1994: 207ff.²) festgeschrieben und wurde wie folgt auf der Webseite der Universität beschrieben:

Im Rahmen eines zusammenwachsenden Europas, in dem Studienaufenthalte im Ausland immer häufiger werden und in dem die Niederlassungsfreiheit die Berufsausübung auch im Ausland ermöglicht, [...] [gewinnt] die Beschäftigung mit einer anderen Rechtsordnung zunehmend an Bedeutung.

Weiterhin bestehe das Ziel der Kurse darin, die „Auseinandersetzungen mit einer fremden Rechtsordnung, deren systematischen Zusammenhängen sowie ihre Gegenüberstellung mit der eigenen Rechtsordnung zu ermöglichen“, da deren „rechtsvergleichende Ansätze den Zugang zu jeder anderen Rechtsordnung erleichtern“ und daher „von großem Nutzen“ seien (Prüfungsordnung der Universität Heidelberg 1994: ebd.).

Bevor in Kapitel 2 und 3 der vorliegenden Arbeit sowohl der theoretische als auch der methodische Hintergrund der weiter ausgeführten Untersuchung ausführlich erläutert werden, werden im Vorfeld zur Kontextualisierung die Stellung des Faches *français juridique* an deutschen Universitäten und sein Vermittlungskontext vorgestellt.

² www.jura-hd.de [Zugriff: 20.2.2013] (vgl. Prüfungsordnung der Universität Heidelberg für die Prüfung des französischen Rechts und der zugehörigen Rechtssprache vom 14. Juli 1994, Mitteilungsblatt der Universität Heidelberg Nr. 11/1994 vom 17.10.1994, S. 207 ff.)

1.3. Das *français juridique* und sein Vermittlungskontext³

Die französische Rechtssprache (*français juridique*) ist an deutschen Universitäten ein eher kleines Nischenfach. Nicht alle deutschen Universitäten, die eine juristische Fakultät besitzen, bieten solch einen Unterricht an (siehe Tab. 1 in 1.3.2.). Die französische Rechtssprache wird einerseits in den Fakultäten selbst, aber auch an den Sprachenzentren der Universitäten unterrichtet. Im ersten Fall erteilen deutsche oder französische Juristen diesen Unterricht in französischer Sprache – hier könnte man also von *droit français* sprechen. Dies bedeutet, dass das Juristische stark im Vordergrund steht, auch wenn Vokabellisten u.ä. durchaus in solchen Lehrveranstaltungen genutzt werden. Im zweiten Fall erteilen Französisch-Lehrer diesen Unterricht, wobei der juristische Inhalt den Rahmen für einen Sprachkurs mit Berücksichtigung aller vier Sprachfertigkeiten bildet: Es werden darin nämlich andere Medien genutzt als nur juristische Texte, nämlich Zeitungsartikel, Videos, Audio-Dokumente, didaktisch reduzierte Gesetzestexte etc.

Das *français juridique* an deutschen Universitäten ist nicht nur ein Nischen-, sondern auch ein von Disparitäten gekennzeichnetes Fach, das im sprachpraktischen Unterricht an der Universität qualitativ wie quantitativ sehr unterschiedlich fokussiert wird: Unterschiedliche Anforderungen, Inhalte und Lehrerprofile ergeben bundesweit ein sehr heterogenes Gesamtbild; dies wird im Folgenden in Form einer Bestandsaufnahme aufgezeigt. Dazu wird ein Umriss der institutionellen und geografischen Situation des *français juridique* (1.3.1 und 1.3.2) und seiner Akteure (1.3.3) dargestellt sowie das breite Spektrum der vermittelten Inhalte (1.3.4).

1.3.1. Bildungspolitik: Der institutionelle Rahmen der französischen Rechtssprache

Unter den bildungspolitischen Institutionen auf Bundes-, Landes- und Universitätsebene herrscht Übereinstimmung bezüglich der Sinnhaftigkeit fachsprachlichen Unterrichts für Studierende der Rechtswissenschaften in Deutschland. So formuliert das Bundesgesetzblatt vom 11. Juli 2002 zur Sprachenausbildung angehender Juristen, dass „der erfolgreiche Besuch einer fremdsprachigen rechtswissenschaftlichen Veranstaltung oder eines

³ Vgl. Jeannin (2015): *Die französische Rechtssprache an Sprachenzentren. Eine Bestandsaufnahme*. In: Krings & Kühn (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lernprozesse. Erträge des 4. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. FLF 48. Bochum: AKS-Verlag, S. 227-238.

rechtswissenschaftlich ausgerichteten Sprachkurses nachzuweisen [ist].“ (Gesetz zur Reform der Juristenausbildung 2002: 2592 § 5a, Abs. 2).

Doch trotz der Übereinstimmung der Bildungsinstitutionen bezüglich der Notwendigkeit der sprachpraktischen Ausbildung und der Auseinandersetzung mit den Rechtsordnungen anderer Länder bestehen deutschlandweit große Unterschiede in den Leistungsanforderungen an die Studierenden. So ist beispielsweise in Baden-Württemberg

nach § 9 Abs. 1 Nr. 3 JAPrO2002 die regelmäßige Teilnahme an einer fremdsprachigen rechtswissenschaftlichen Veranstaltung oder an einem rechtswissenschaftlich ausgerichteten Sprachkurs (§ 3 Abs. 5 S. 2 JAPrO 2002) Zulassungsvoraussetzung zur Ersten juristischen Staatsprüfung.

Hinzugefügt wird, dass „ein ‚Sitzschein‘ genügt, da eine Benotung nach § 9 Abs. 1 Nr. 3 JAPrO 2002 nicht erforderlich ist.“⁴ Im Gegensatz dazu müssen Studierende in Thüringen nach §16 Abs. 2 S. 1 Nr. 3 ThürJAPO einen Leistungsschein erbringen:

(2) Der Bewerber muss ferner mit Erfolg an [...] einer fremdsprachigen rechtswissenschaftlichen Veranstaltung oder einem rechtswissenschaftlich ausgerichteten Sprachkurs teilgenommen haben. [...] [Es können] weitere Leistungsnachweise [...] vorgelegt werden.⁵

Recht unterschiedlich sind auch die Programme, die in Deutschland im Rahmen des *français juridique* angeboten werden. Eine Fachspezifische Fremdsprachenausbildung für Juristen (FFA) bieten zum Beispiel die Universitäten Münster, Passau, München, Bielefeld und Trier an. In dieser Konstellation scheinen Juristische Fakultäten und Sprachenzentren miteinander zu kooperieren und den Unterricht gemeinsam zu gestalten. Weitere Programme werden überwiegend von den Juristischen Fakultäten angeboten. Dies betrifft zum Beispiel das Programm „*Droit et langue*“ in Jena, die Französische Rechtsschule in Freiburg/Breisgau sowie umfangreiche integrierte Studienangebote in Partnerschaft mit französischen Universitäten, wie z.B. das deutsch-französische Studienprogramm der Universität Erlangen mit der Universität Rennes oder der Universität Köln mit der Pariser Sorbonne. An der Universität Saarbrücken wurde sogar eine eigene Institution gegründet, das „*centre juridique franco-allemand*“. Es beschreibt den Bildungsauftrag der dort angebotenen Studiengänge als „die gemeinsame Ausbildung von französisch- und deutschsprachigen

⁴ <http://www.jura.uni-tuebingen.de/studium/flv> [Zugriff: 28.1.2014]

⁵ <http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/dez1/ordnungen/fak2/rewi23.pdf> [Zugriff: 28.1.2014]

Studierenden, die Kenntnisse im Recht des Nachbarlandes erwerben möchten⁶.“ Darüber hinaus hat die juristische Fakultät Jena ein fakultatives Programm ins Leben gerufen, bei dem die Studierenden 4 Seminare in 4 unterschiedlichen Rechtsbereichen mit jeweils einer abschließenden Klausur besuchen können. Dies wird genau beschrieben, inklusive der Notenstufen zur Bewertung der Prüfungsleistungen. Die Disparität des Faches äußert sich bundesweit durch die große sowohl qualitative als auch quantitative Verschiedenheit der Leistungserwartungen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen (GeR) sowie das daran angelehnte Evaluationsstandard-Tool UNICert® beschreiben fachsprachliche Kompetenzen in ihren Leistungsbeschreibungen: Sie erscheinen allerdings erst ab dem Niveau B2: „UNICert®-Stufe III – Fachsprache“ und „UNICert®-Stufe IV – Fachsprache“. Für das Niveau III (GeR B2) ist definiert, dass der Lerner „über *allgemeinwissenschaftliche* und *fachbezogene* sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten auf *höherem* Niveau [verfügt], die ihn/sie befähigen, zu ausgewählten Themen in entsprechenden Kommunikationssituationen durch *variablen* Einsatz sprachlicher Mittel zu kommunizieren“.⁷ Für das Niveau IV (GeR C1) ist definiert, dass der Lerner „über *allgemeinwissenschaftliche* und *fachbezogene* sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten auf *hohem professionellem* Niveau [verfügt] und eine *umfassende kommunikative fremdsprachliche Kompetenz* [besitzt], um in allen allgemeinen sowie *studien-, berufs- und fachbezogenen* Situationen – nahezu wie *akademisch gebildete Muttersprachler* – *korrekt, flüssig und adäquat* reagieren zu können“⁸ (vgl. auch Eggensperger & Fischer 1998).

Die institutionelle Verankerung des *français juridique* zeigt, dass es als notwendiges, wünschenswertes und erwünschtes Fach im Rahmen des juristischen Studiums an deutschen Universitäten angesehen wird. Nun stellt sich die Frage nach seiner Verbreitung in Deutschland, welche der folgende Abschnitt in den Fokus nimmt.

⁶ <http://www.cjfa.eu/das-cjfa/studiengange/> [Zugriff:14.4.2014].

⁷ <http://www.unicert-online.org/de/niveaustufenbeschreibungen> (deutsch.doc) S. 3 [letzter Zugriff 18.5.2016]. Hervorhebungen von der Autorin dieser Dissertation.

⁸ <http://www.unicert-online.org/de/niveaustufenbeschreibungen> (deutsch.doc) S. 4 [letzter Zugriff 18.5.2016]. Hervorhebungen von der Autorin dieser Dissertation.

1.3.2. *Die Geografie des français juridique*

Um das Wirkungsfeld der französischen Rechtssprache einkreisen zu können, erscheint es sinnvoll, den Blick auf die geografische Verbreitung dieses Faches zu lenken (siehe Abb. 2). Hierzu wurde zunächst eine Recherche zu den existierenden Juristischen Fakultäten an deutschen Universitäten durchgeführt (siehe Abb. 2). Anschließend wurde über das Internet detailliert überprüft, ob die Juristischen Fakultäten *français juridique*-Kurse anbieten, und wenn ja, wo diese angesiedelt sind: an der Juristischen Fakultät, am Sprachenzentrum oder an beiden Institutionen (siehe Tab. 1).

Insgesamt besitzen 43 deutsche Universitäten eine Juristische Fakultät. 37 davon hatten im Wintersemester 2012/13 mindestens einen Fachsprachenkurs Französisch für Juristen in ihrem Kursangebot. Die Kurse verteilen sich auf 29 Juristische Fakultäten und 19 Sprachenzentren. Somit bilden 69% der Juristischen Fakultäten und 48% der Sprachenzentren, das sind insgesamt 56% – also etwas über die Hälfte – dieser Institutionen, den Rahmen dieses kleinen Faches. Angesichts der bildungspolitischen Bedeutung, eine fremde Rechtsordnung und ihre Sprache kennen zu lernen, und der etablierten Position des Französischen in Deutschland sowie in den Institutionen der EU erscheint dies gering – bei dieser Feststellung ist jedoch die Konkurrenz der englischen Sprache zu beachten.

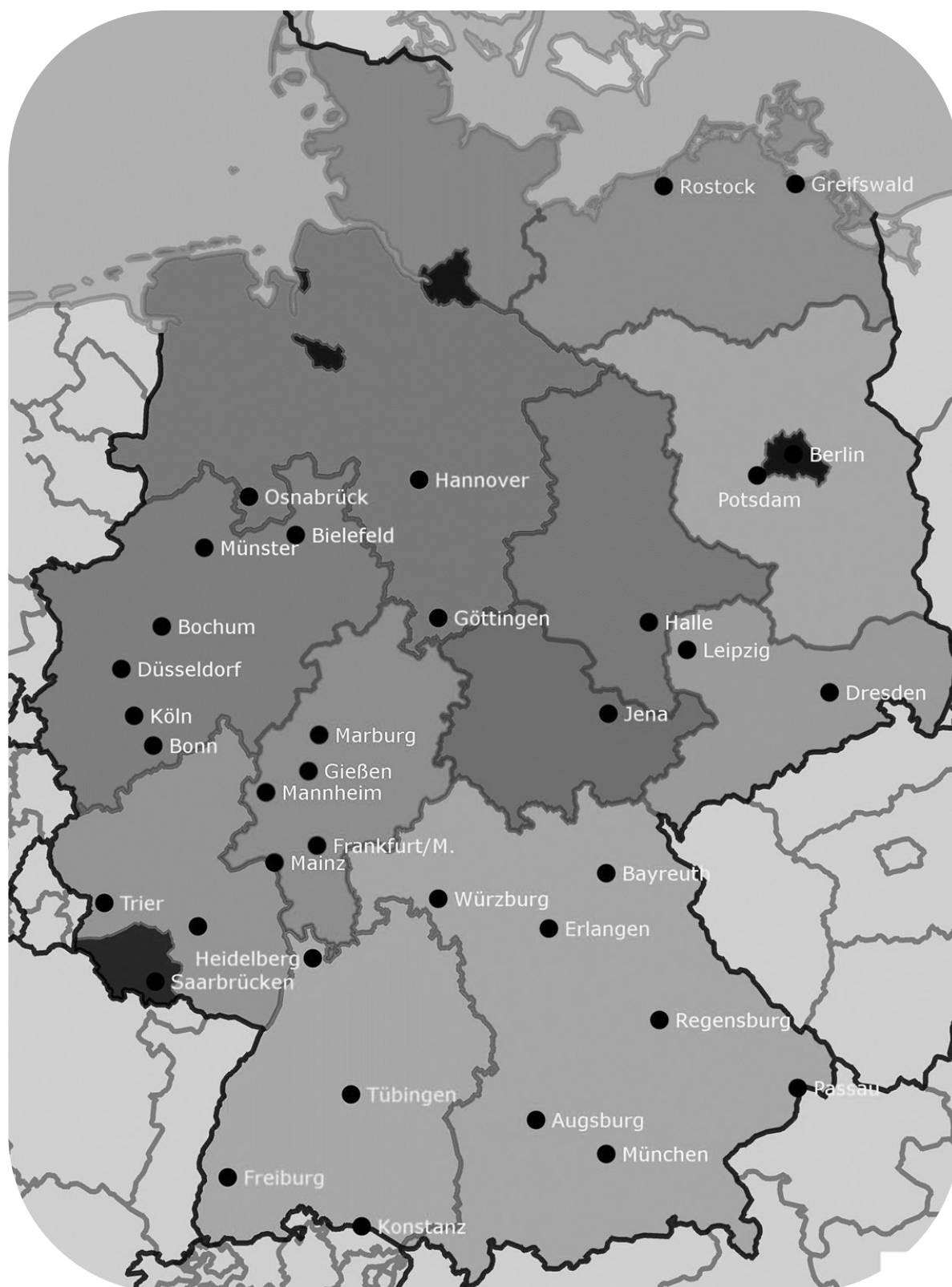


Abbildung 2: Geografie des français juridique – Juristische Fakultäten in Deutschland

*Tabelle 1: Vorhandensein des français juridique an der juristischen Fakultät bzw. am Sprachenzentrum
[Stand: Wintersemester 2012/13]*

43 Universitäten	Jura-Fakultät	Sprachenzentrum
Augsburg		X
Bayreuth	X	X
Berlin FU	X	
Berlin HU	X	X
Bielefeld	X	X
Bochum	X	X
Bonn	X	
Bremen		
Dresden		X
Düsseldorf	X	
Erlangen		X
Frankfurt/Main	X	
Frankfurt/Oder		
Freiburg	X	
Gießen	X	
Göttingen	X	
Greifswald		X
Hagen		
Halle	X	X
Hamburg		
Hannover		X
Heidelberg	X	X
Jena	X	X
Kiel		
Köln	X	
Konstanz		X
Leipzig	X	X
Mainz	X	
Mannheim	X	
Marburg	X	
München	X	
Münster	X	X
Osnabrück	X	
Passau	X	X
Potsdam	X	X
Regensburg		X
Rostock		X
Saarbrücken	X	
Siegen		
Trier	X	
Tübingen	X	
Wiesbaden		
Würzburg	X	
Total	29	19

1.3.3. Die Akteure des français juridique

1.3.3.1. Die Lernenden

Um die Implementierung der französischen Rechtssprache an deutschen Universitäten zu beschreiben, sollte man sich selbstverständlich auch mit den Akteuren des Faches befassen – den Lernenden und den Lehrenden. Dabei wird in diesem Beitrag folgenden Fragen nachgegangen: 1. Wer lernt die französische Rechtssprache? 2. Zu welchem Zweck? 3. Mit welchen Voraussetzungen? Um hierauf Antworten zu ermitteln, wurden Studierende des Kurses „*Französisch als Fachsprache für Juristen und Politikwissenschaftler*“ am Sprachenzentrum der Universität Jena turnusmäßig zum Semesterbeginn mithilfe eines quantitativen Erhebungsinstruments befragt. Zwischen Oktober 2009 und Oktober 2012 hat eine Gesamtmenge von 48 Studierenden an der Befragung teilgenommen. 23 von diesen 48 Probanden waren in den Rechtswissenschaften immatrikuliert. Diese kleine Studie erhebt natürlich keinen Anspruch auf Repräsentativität. Da aber bundesweit fast ausschließlich Jura-Studierende *français juridique*-Kurse besuchen, beschränkt sich der vorliegende Beitrag für diese Profilbildung ‚in Miniatur‘ auf die Juristen: Es waren 14 Frauen und 9 Männer, alle deutsche Muttersprachler, mit einem Durchschnittsalter von 21 Jahren und durchschnittlich im 4. Studiensemester zur Zeit der Kursteilnahme (siehe Abb. 3 und Abb. 4).

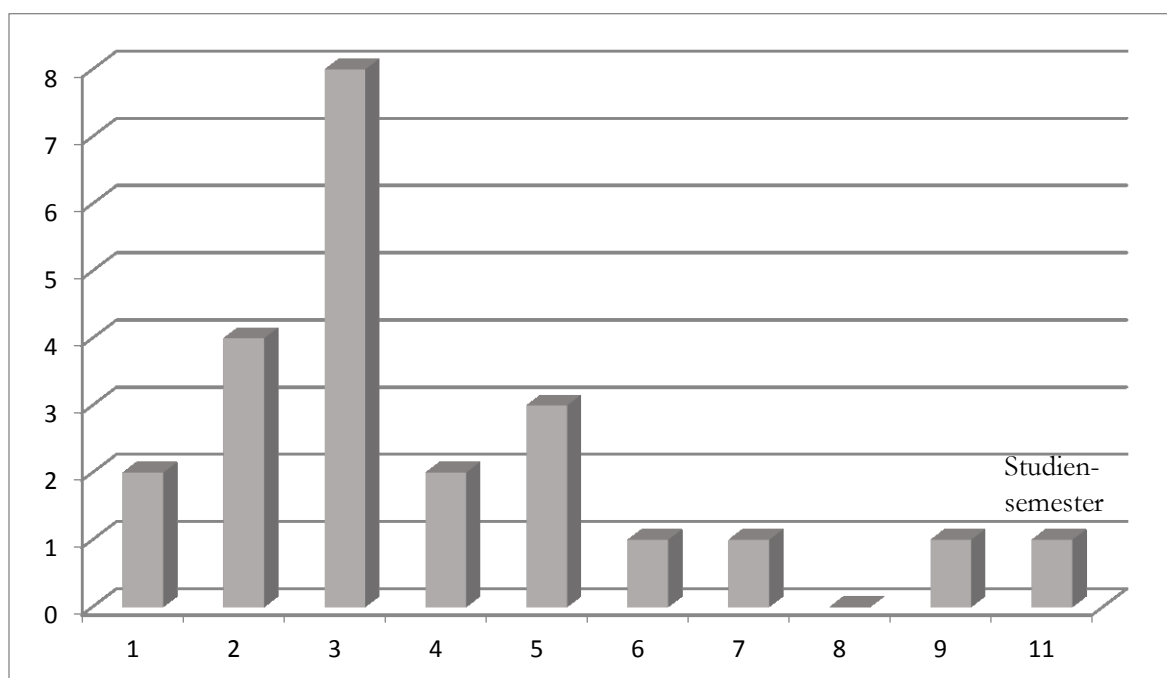


Abbildung 3: Studiensemester bei der Teilnahme am français juridique-Kurs (N=23)

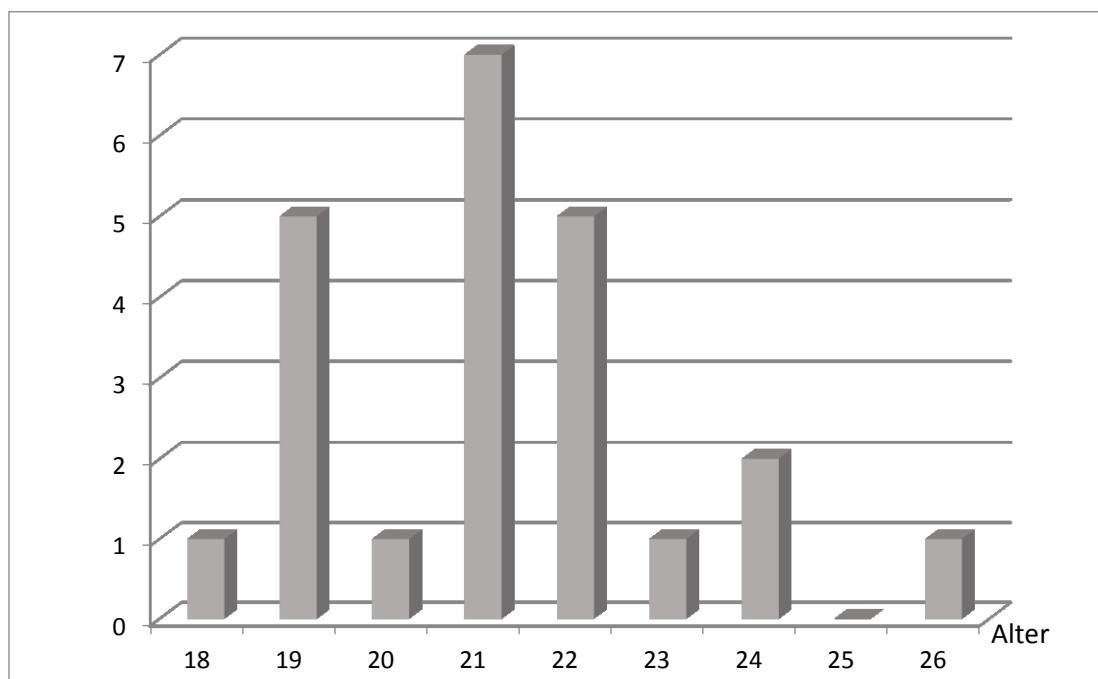


Abbildung 4: Alter bei der Teilnahme am français juridique-Kurs (N=23)

Wichtige Elemente für den erfolgreichen Besuch eines Sprachkurses sind neben den individuellen Voraussetzungen insbesondere auch die Motivation für und die Erwartungen der Studierenden an den Kurs. So wurden die Studierenden hinsichtlich ihrer individuellen Voraussetzungen zunächst dazu befragt, wie lange und wo sie Französisch gelernt haben. Dabei stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Befragten 6 bis 7 Jahre Französisch als zweite Fremdsprache in der Schule gelernt hatten (siehe Abb. 5).

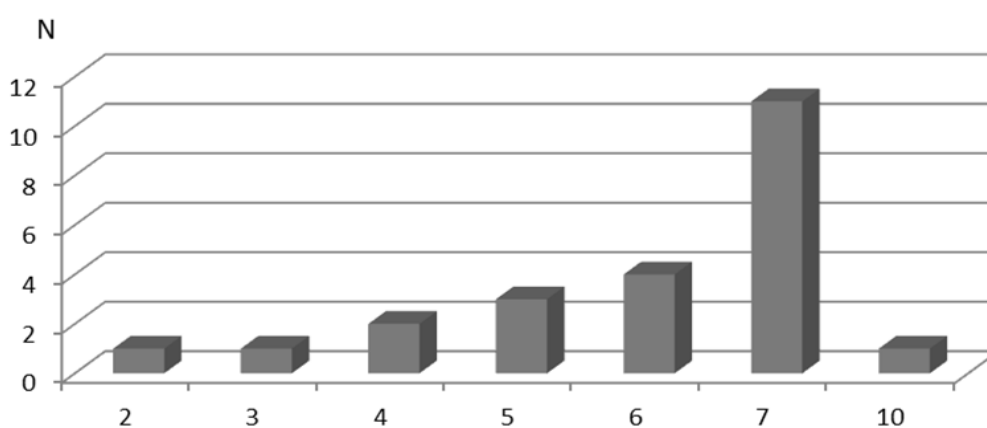


Abbildung 5: Anzahl der schulischen Lernjahre bei den studentischen Französischlernenden (N=23)

Darüber hinaus wurden die Studierenden gebeten, sich selbst anhand der Kompetenzstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) einzuschätzen (siehe Abb. 6). Das GeR-Kompetenzraster war den Studierenden in den meisten Fällen bekannt. Zur Sicherheit wurde ihnen jedoch die vom Europarat ausgegebene Kurzübersicht zusammen mit dem Fragebogen zur Verfügung gestellt (siehe Abb. 7).

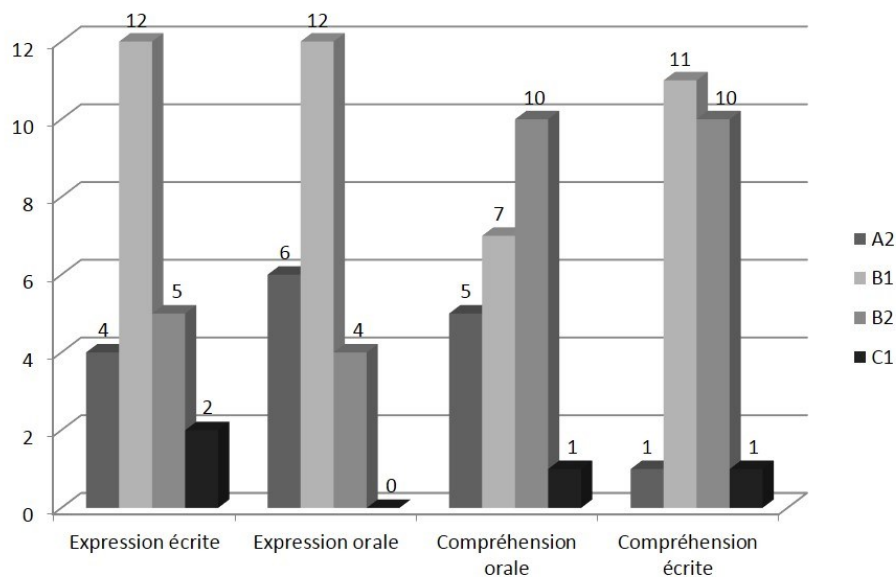


Abbildung 6: Selbsteinschätzung (in der Reihenfolge: Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen)!

Die Studierenden schätzen sich in den rezeptiven Kompetenzen höher ein (mehrheitlich B2) als in den produktiven (mehrheitlich B1). Insgesamt kann man eine erhebliche Heterogenität feststellen (A2-C1), die aber nicht spezifisch für die Sprachkurse des *français juridique* ist.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vor- ausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verste- hen, wenn es um für mich wich- tige Dinge geht (z. B. sehr ein- fache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kur- zen, klaren und einfachen Mittei- lungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verste- hen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinforma- tion entnehmen, wenn relativ lang- sam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komple- xer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen fol- gen, auch wenn diese nicht klar struk- turiert sind und wenn Zusammen- hänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme ver- stehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, ge- sprochene Sprache zu verstehen, ge- gleichgültig ob live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz ein- fache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Kata- logen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Pro- spekten, Speisekarten oder Fahr- plänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche All- tags- oder Berufssprache vor- kommt. Ich kann private Briefe ver- stehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Pro- bleme der Gegenwart lesen und ver- stehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosa- texte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere techni- sche Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von ge- schriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literari- sche Werke.
An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Ge- sprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfa- che Fragen stellen und beant- worten, sofern es sich um un- mittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routi- nemäßigen Situationen verständi- gen, in denen es um einen einfa- chen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontak- tgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprä- chen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persön- lich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Er- eignisse usw. beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Ge- spräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine An- sichten begründen und verteidigen.	Ich kann spontan und fließend verständigen, ohne öfter deutlich er- kennbar nach Worten suchen zu müs- sen. Ich kann die Sprache im gesell- schaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinun- gen präzise ausdrücken und meine ei- genen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Ge- sprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendun- gen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch leinere Bedeu- tungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und um- formulieren, dass man es kaum merkt.
Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu be- schreiben und um zu beschrei- ben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sät- zen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Aus- bildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen, zusammen- hängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklä- ren und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Hand- lung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktio- nen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessensgebieten eine klare und de- taillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte aus- führlich darstellen und dabei Themen- punkte miteinander verbinden, be- stimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen ab- schließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation ange- messen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch auf- bauen und es so den Zuhörern er- leichtern, wichtige Punkte zu erken- nen und sich diese zu merken.
Zusammenhängend. Sprechen	Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben, z. B. Ferien- grüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen per- sönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir ver- traut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammen- hängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von The- men, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informa- tionen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen ei- nen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Be- richten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesent- lichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachver- halt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Tabelle 2 – Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung

Abbildung 7: Raster zur Selbstbeurteilung (Trim & Quetz 2001: 36)

Die Studierenden wurden zudem zu ihrer Motivation und zu ihren Erwartungen befragt. Überraschend war hierbei die Erkenntnis, dass einige der Befragten angaben, durch die Teilnahme am Kurs ihre Französisch-Kenntnisse allgemein auffrischen bzw. verbessern zu wollen – im Grunde eine „allgemeinsprachliche“ Zielsetzung (siehe Abb. 8). Bezüglich der Erwartungen der Studierenden an den Sprachkurs kristallisieren sich drei Lernzielkategorien heraus: 1. die Studierenden wollen einen Gesamtüberblick über das juristische System Frankreichs gewinnen, 2. Vokabeln/Terminologie lernen und 3. insgesamt ihr Französisch verbessern.

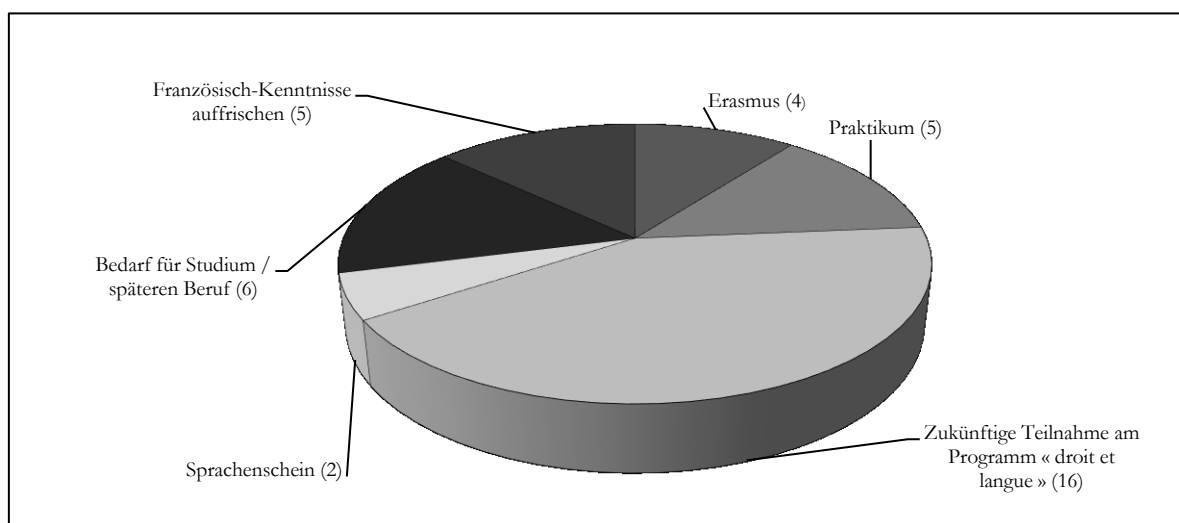


Abbildung 8: Motivation

1.3.3.2. Die Lehrenden

Eine Internetrecherche ergab, dass insgesamt 73 Lehrende im Bereich der französischen Rechtssprache bzw. des französischen Rechts an deutschen Universitäten lehren: 25 an Sprachenzentren und 48 an juristischen Fakultäten. Darunter sind 55 Franzosen und 17 Deutsche. Dabei beträgt der Muttersprachleranteil an Sprachenzentren 68%, an juristischen Fakultäten sogar 79%. Aufgrund des Daseins der französischen Rechtssprache als Nischenfach erweisen sich die wissenschaftlichen Biografien der Lehrenden in diesem Bereich als sehr heterogen: Man findet sie in Anstellungsverhältnissen an Universitäten als Lektoren, Doktoranden, Honorarkräfte/externe Lehrbeauftragte oder wissenschaftliche Mitarbeiter. Sie sind für die meisten entweder Französisch-Lehrer ohne juristische Ausbildung oder Juristen ohne fremdsprachendidaktische Ausbildung. Die Franzosen haben ein Deutsch-, FLE⁹- bzw. Jura-Studium in Frankreich und/oder in Deutschland absolviert. Die Lehrenden des *français juridique* bzw. des französischen Rechts sind Französisch-Lehrer, Anwälte, Staatsanwälte, Universitätsprofessoren aus Frankreich oder

⁹ FLE = français langue étrangère (Französisch als Fremdsprache).

Deutschland. Trotz dieser jeweiligen Unterschiede im beruflichen Werdegang haben alle Lehrende doch eine Gemeinsamkeit: Sie haben ‚Ausbildungslücken‘ entweder im Bereich der Rechtswissenschaften oder mit Bezug auf die Fremdsprachendidaktik. So müssen sich beispielsweise die an Sprachenzentren stark vertretenen Französischlehrer nach dem Prinzip des *learning by doing* an die rechtswissenschaftlichen Inhalte dieser Sprachkurse „herantasten“.

Die soeben angesprochene Problematik beschreiben auch Buhlmann & Fearn (2000: 115ff.): Der Lehrende der französischen Rechtssprache muss einen Unterricht konzipieren und erteilen, „für den er in der Regel nicht eigens ausgebildet ist“ (ebd.: 115). Darüber hinaus verfügt

der Lehrer [...] häufig nicht über die Fachkompetenz in dem Fach, dessen Sprache er unterrichten soll, meist kennt er auch die methodischen Möglichkeiten im Fachsprachenunterricht nicht und überschätzt von daher gesehen die Rolle der Fachkompetenz. (ebd.)

Buhlmann & Fearn (2000: 115) sind der Meinung, dass „im Fachsprachenunterricht [...] ein Träger von Fachkompetenz ausreichend ist: Ist der Lerner fachkompetent, so benötigt der Lehrer keine besondere Fachkompetenz (das gilt besonders für die zweisprachige Unterrichtssituation)“. Diese Position erscheint durchaus diskussionswürdig und wird mit Sicherheit nicht von allen Lehrenden geteilt, vor allem, weil fachliches Wissen bei den Lernenden nicht per se vorausgesetzt werden kann. Dies entspricht auch den unterrichtspraktischen Erfahrungen der Autorin dieses Beitrages. Man kann jedoch sicherlich der Behauptung zustimmen, dass der Lehrende „einen Mangel an Fachkompetenz durch Befolgung bestimmter didaktischer und methodischer Prinzipien ausgleichen [kann]“ – ohne dabei jedoch zu vergessen, „dass Sprache [...] nicht Mittel, sondern Ziel [ist]“ und dass er „Sprachlehrer, kein Fachlehrer, kein Wissensvermittler“ (ebd.: 122) ist.

Eine weitere Problematik stellt die Positionierung der Lehrenden in einem derartigen Unterrichtssetting dar. Der Lehrende „unterrichte[t] die Fachsprache, nicht das Fach, dadurch tritt er in den Hintergrund“ (ebd.: 118, Hervorhebung im Original). Somit müssen sich Lehrende eher in der Rolle des Vorbereiters und Begleiters von Lernprozessen verstehen, ohne den Anspruch zu erheben, diese jederzeit bestimmen oder kontrollieren zu können.¹⁰ Diese Situation verschärft sich nach Buhlmann & Fearn durch den Umstand, dass „der Lehrer [...] sich oft der Situation gegenüber [sieht], daß er einen Fachsprachenkurs geben muß, für den es kein, nicht ausreichendes oder nicht befriedigendes Material gibt“ (Buhlmann & Fearn, zitiert aus Fluck 1992: 185). Diese Einschätzung sei im Hinblick auf die aktuelle Lehrwerklage jedoch an dieser Stelle eingeschränkt, da auf dem deutschen Lehrbuchmarkt durchaus drei nützliche Lehrwerke¹¹

¹⁰ Zur Situation des Fachsprachenlehrers siehe auch Fluck 1992: 185ff.

¹¹ Schmidt-König (2011), Schlichting/Volmerange (2011), Citerne-Hahlweg (2010).

für die „*Einführung in die französische Rechtssprache*“ existieren, wenngleich diese quantitativ wie qualitativ recht unterschiedliche Inhalte aufweisen. Als sehr geeignet für die Konzipierung von Unterrichtsstunden für einen Rechtssprachkurs erscheint dabei das Lehrwerk von Géraldine Citerne-Hahlweg (2010). Es überzeugt durch effektive Stoffreduzierung, klare Lernziele und zahlreiche Sprachübungen.

1.3.4. Die Inhalte in den *français juridique*-Kursen

Eine Recherche bezüglich der Inhalte, die in den *français juridique*-Kursen vermittelt werden, ergab, dass es insgesamt 28 Sprachkurse dieser Art an den Sprachenzentren deutscher Universitäten gibt, in denen sich ein großes Spektrum an Inhalten und Themen findet (siehe Abb. 9)¹². Diese Ergebnisse stammen aus insgesamt 18 im Wintersemester 2012/13 online verfügbaren Kursbeschreibungen.

Das französische juristische System, das Verfassungsrecht und die französischen Institutionen, die Terminologie und die Arbeit an Fachtexten genießen offensichtlich eine große Beliebtheit. Dass das Spektrum an Themen jedoch insgesamt sehr breit gefächert ist, kann u.a. mit dem Umstand erklärt werden, dass bisher kein einheitliches Curriculum der französischen Rechtssprache existiert.

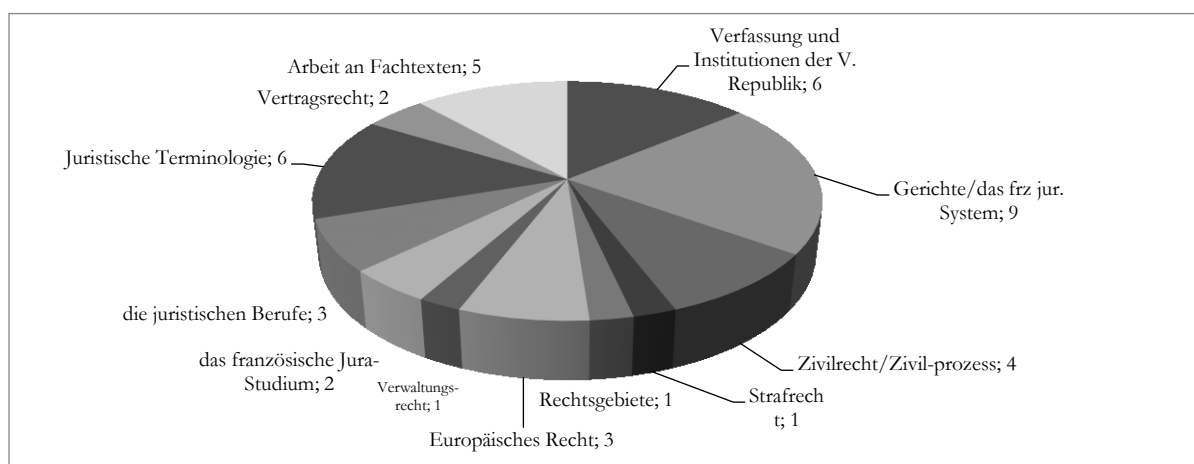


Abbildung 9: Inhalte und behandelte Themen der Einführungen in die französische Rechtssprache

Von insgesamt 28 Lehrveranstaltungen wird bei 20 eine GeR- bzw. Unicert-Niveaustufe in der Kursbeschreibung angegeben. Wo dies nicht der Fall ist, wird vorausgesetzt, dass die

¹² Die Themen mit einer einzigen Benennung wurden nicht berücksichtigt (Arbeitsrecht, Jugendgerichtsbarkeit, Urheberrecht, Internetrecht etc.).

Teilnehmer/innen eine gewisse Anzahl an Französisch-Lernjahren bzw. gute Französisch-Kenntnisse vorweisen können. In manchen Fällen müssen Studierende einen Test bestehen, um teilnehmen zu können (C-Test). Abb. 10 zeigt die angegebenen Niveaustufen der 20 genannten Kurse.

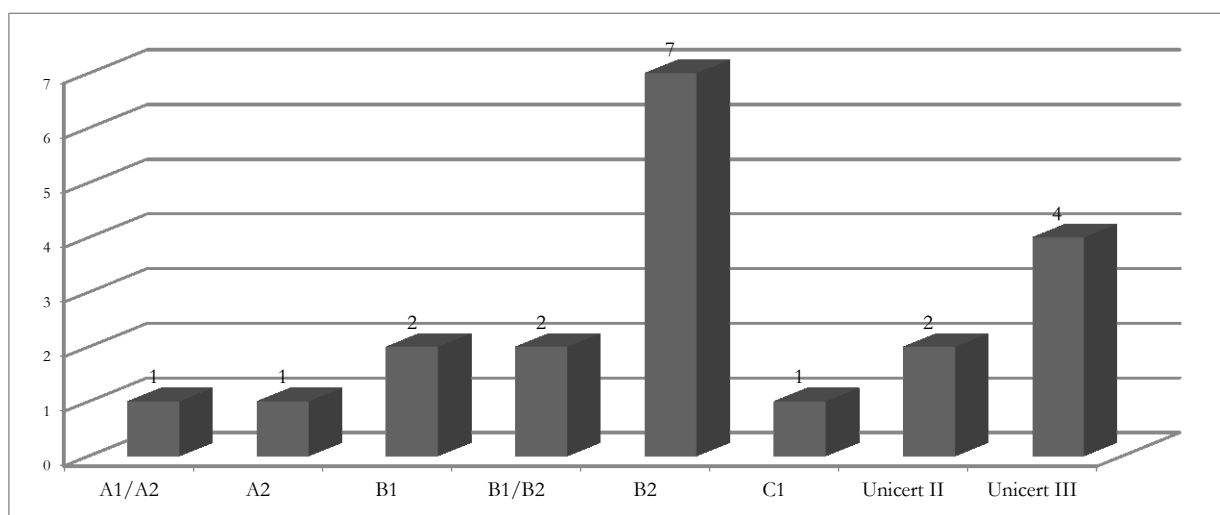


Abbildung 10: Die GeR- bzw. Unicert-Stufen in den Kursen des français juridique

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Niveaustufen, der heterogenen Inhalte und der ungleichen Leistungsanforderungen bestätigt sich der eingangs postulierte Eindruck, dass das Fach *français juridique* an deutschen Universitäten und spezifisch an deutschen Sprachenzentren insgesamt recht heterogen und ohne einheitlichen Fokus unterrichtet wird. Kurzum: Ausschlaggebend für das, was Studierende in einem Kurs zur französischen Rechtssprache lernen, ist das an der jeweiligen Universität konzipierte Curriculum. Darüber hinaus ist es für jeden Sprachlehrer, der anfängt, sich mit diesem Fach zu befassen, recht schwierig, dessen dichten Stoff zu erschließen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen und die zu lernenden Vokabeln einzugrenzen. Perspektivisch wäre es daher sinnvoll, mit Lehrenden der französischen Rechtssprache ein einheitliches Curriculum für den Unterricht des *français juridique* an deutschen Hochschulen zu entwerfen. Zu diesem Überblick des *français juridique*-Vermittlungskontexts fehlen aber noch die Evaluationsmodi. Diesen widmet sich die vorliegende Arbeit, die sich mit einer Klausuren-Stichprobe befasst, aus der ein Fehlerkorpus als Forschungsgegenstand extrahiert und untersucht wird.

2. Überlegungen zum Norm- und Fehler-Konzept

2.1. Die Schwierigkeit einer Normdefinition

Zu einer empirischen Studie gehört zu allererst eine grundsätzliche Vorüberlegung zum Gegenstand der Untersuchung. Bevor Fehler gesammelt und ausgewertet werden können, muss zuerst erläutert werden, was man unter „Fehler“ versteht; der Fehler soll als Begriff definiert werden. Die Definition eines Fehlers hängt eng mit der einer Norm zusammen und dies stellt zunächst die erste Hürde dar: die „Schwierigkeit einer Normdefinition“ (Mayr 1985, 55). Um den Begriff des Fehlers definieren zu können, muss man zuerst klar stellen, was als Norm gelten soll; „la notion de faute présuppose [...] le choix d’une norme“ (Berling 2002: 36). Berling erwähnt das *français standard* und den sogenannten *bon usage* als Norm. Hier gilt es vorerst zu erklären, was man darunter verstehen kann, was denn dieses „tertium comparationis“ sein soll, wie Kielhöfer (1975a: 21) es ausdrückt. Damit verbindet sich die Frage, womit eine Äußerung denn verglichen werden soll, um dann als einwandfrei als Fehler bestimmt werden zu können.

Die Normdefinition ist aber weder einfach noch unumstritten, denn „personne ne peut plus prétendre aujourd’hui que la langue française serait une et unie dans son usage, comme le laissent entendre certains manuels d’enseignement“ (Coste 1971: 25). Die Begriffe „Register“, „Niveau“, „Stilebene“, „deskriptiv/präskriptiv“ und „Norm/System“, die sich automatisch aus dieser Diskussion herauskristallisieren, seien Teil des Problems, dessen Lösung eine Grundbedingung für Unterricht, Lernzielkontrolle und Fehleranalyse darstellt (vgl. Mayr 1985: 35).

2.1.1. System und Norm

Die Literatur über diese Thematik unterscheidet gern zwischen Sprachsystem und Sprachnorm, räumt aber auch gleich ein, dass diese Abgrenzung zwischen Norm und System schwierig ist. Das System erscheint als eine komplexe abstrakte Sprachstruktur, die eine bestimmte Anzahl immanenter Regeln für sämtliche mögliche sprachliche Äußerungen aufstellt (Krainz 1980: 30). Anders ausgedrückt: „La structure d’une langue spécifie donc le nombre des éléments avec lesquels on doit opérer et la façon dont chacun peut se lier aux autres. [...] la formation des signes [...] n’est que l’exploitation des possibilités de signes.“ (Hjelmslev 1966: 64). Dieser Auffassung ist Berling offensichtlich auch. Sie schreibt

nämlich, dass „la norme est à considérer comme un état intermédiaire entre la langue en tant que système théorique avec ses structures abstraites et potentielles et la parole en tant qu'énoncés réalisés, engendrés par ce même système“ (Berling 2002: 29). Hingegen vertritt Wilkins, den Mayr zitiert, folgende Auffassung: „In order to use and understand a language we need a communicative as well as a grammatical competence“ (Wilkins 1974: 19, zitiert nach Mayr 1985: 39).

Es gilt hier, sich zuerst einmal der „grammatical competence“ zu widmen und zu prüfen, wie sie theoretisch im sprachlichen Anwendungskontext erfasst wird. Bei Halliday et al. weist die „Sprachspanne“ (*the stretch of language*) grammatische Strukturmuster innerhalb einer hierarchischen Ordnung auf: Satzgefüge, Satz, Gruppe, Wort, Morphem (Kielhöfer 1975a: 29). Diese Struktur als bedeutungstragende Relation sei eine Kettenrelation auf der syntagmatischen Achse, in der alle sprachlichen Konstituenten eine Struktur aufweisen. Das System sei eine „geschlossene Teilmenge innerhalb der Klasse, aus der eine Auswahl getroffen werden muss“. Mit Klasse ist gemeint eine „Menge der Einheiten, die in gleicher Weise an einer Position der Struktur operieren können“. Die Klassen haben kategoriale und die Unterklassen subkategoriale Merkmale (wie zum Beispiel die Transitivität als subkategoriales Merkmal der Unterklasse der transitiven Verben). Die Menge der Wahlmöglichkeiten stellen die Termini des Systems dar, und Klasse und System stehen in einer Auswahlrelation zueinander, sodass die Systemauffassung von Halliday zusammenfassend als „System von Systemen“ beschrieben werden kann (Kielhöfer 1975a: 30).

Zur Erfassung der Sprache als System und Norm erscheint Christine Krainz' Zusammensetzung verschiedener Modelle sehr hilfreich (Krainz 1980: 28-30). Sie schildert die Sicht Coserius, Hjelmslevs und Pollaks über Norm und System mit folgenden Schemata (Abb. 11-13):

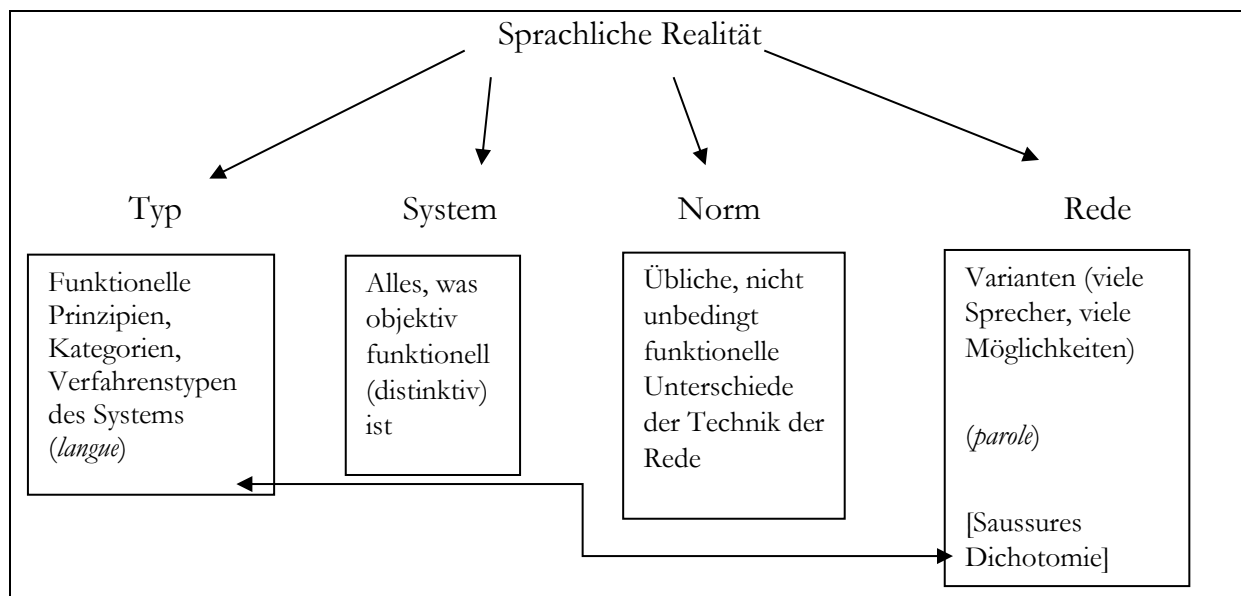


Abbildung 11: Die vier Ebenen der Sprache nach Eugenio Coseriu: Sistema, norma y habla. In: Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid 1962. S. 11-101. Schema nach Christine Krainz (1980: 29).

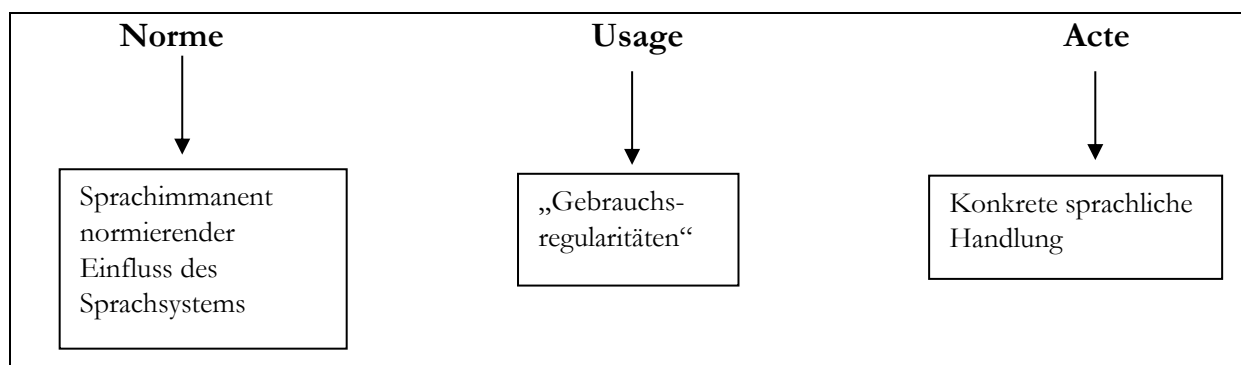


Abbildung 12: System und Norm nach Louis Hjelmslev: Essais linguistiques. Paris 1971. Schema nach nach Krainz (1980: 30)

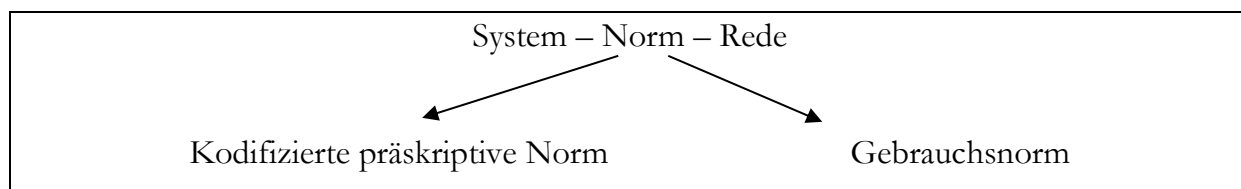


Abbildung 13: System und Norm nach Wolfgang Pollak: Die sprachliche Normproblematik in linguistischer, soziologischer und didaktischer Sicht. In: „Linguistik und Didaktik“ 13/1973, S. 53-58. Schema nach Krainz (1980: 29).

Krainz resümiert dies so: „Das System ist also die Gesamtheit der Oppositionsstrukturen einer Sprache, während die Norm die Sprache als soziale Institution kennzeichnet.“ Das System konstituiere also die Summe der möglichen sprachlichen Realisierungen und Sprachfunktionen, die Norm die üblichen Realisierungen der Funktionen (vgl. Krainz 1980: 30). Die Sprache besteht aus fest kodifizierten präskriptiven Regeln als Rahmen (System), die nicht alle durch den üblichen Sprachgebrauch (*usage*) genutzt werden und zudem von ihm manchmal durch konkrete Sprachhandlungen (*actes*) modifiziert und umgangen werden können.

2.1.1.1. Dogmatismus vs. Laxheit

Diese im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Ansichten teilt natürlich nicht jeder. Die *Immortels* der *Académie française* würden dies (zumindest in der traditionell von ihnen vertretenen normkonservativen Auffassung) nicht unterschreiben. Diesbezüglich stellt Grebe (1966: 146) über das Verhältnis von Sprachnorm und Sprachwirklichkeit fest, dass „je mehr Sprachwirklichkeit sichtbar wird, desto weniger Normen bleiben bestehen. Und umgekehrt kann man sagen: je weniger Sprachwirklichkeit sichtbar wird, desto leichter war es, Bücher über die ‚Sprachdummheiten‘ zu schreiben. Es war der Nährboden der dogmatischen Sprachpfleger“. Insgesamt gesehen, so Jäger (1971: 165), beruhe „die kodifizierte Norm auf einem kleinen Ausschnitt aus dem tatsächlichen Sprachgeschehen“. Er fügt ironisch hinzu: „Die kodifizierte Norm richtet sich nach Texten, die sich nach der kodifizierten Norm richten: im biologischen Bereich nennt man so etwas Inzucht“.

Summa summarum steht die Literatur überwiegend auf dieser Linie des zwar angestrebten Standards der Zielsprache (vgl. Krainz 1980: 38), aber auch einer Argumentation „gegen eine Selektion nach sprachpuristischen Kriterien“ (Krainz 1980: 38). In der Dualität „Sprachgebrauchsregularitäten vs. sprachnormierende Verhaltensforderungen“ stehen die meisten auf der Seite des Gebrauchs gegen die Präskription, weil die „Sprachnormierung präskriptiver Art [...] die Literatursprache vergangener Jahrhunderte zum Vorbild [nimmt]“ und „die kommunikativen Möglichkeiten einschränkt“, was zum Ziel hat, „sprachliche Veränderungen – als gesellschaftspolitisch relevant – möglichst zu unterdrücken.“ (Krainz 1980: 48). Darüber hinaus, trotz aller prinzipiellen „sprachliche[n] Konservativität und Normentreue“ (Jäger 1973: 274), scheint es doch so zu sein, dass „les grammaires se

contredisent entre elles“ und dass „les grammairiens sont rarement d'accord entre eux“ (Rojas 1971: 109).

Schmitt (2002: 64-65) spricht sich deshalb gegen eine „norme absolue“ aus und für „des principes moins idéologiques, moins doctrinaires, moins dogmatiques“. Er lehnt jegliche Intoleranz in der Evaluation von Fehlern ab und will gegen eine „norme aristocratique et chauvine“ kämpfen, da die Sprache aus seiner Sicht „est et restera un fait social“. Ich kann mich dem anschließen, allerdings mit einigen *bémols*. Schmitt nennt in seinem Aufsatz neue Gebrauchsformen, wie zum Beispiel *bruisser* (für *bruire*) oder *conclusionner* (für *conclure*), die über mein Akzeptanzvermögen hinausgehen, und damit wären wir auf die Subjektivität des Muttersprachlers verwiesen. Auch wenn *clôturer* (für *clorre*) und *solutionner* (für *résoudre*) mir als sehr gebräuchlich im *code oral* erscheinen, würde ich sie im schriftlichen Gebrauch nicht als richtig betrachten. Diese „évolution du système actuel“ (Schmitt 2002: 52) muss nicht in jedem Fall aufgrund antipuristischer Haltung angenommen werden. Das Larousse-Wörterbuch akzeptiert *solutionner* als „expression orale courante“. Es wäre bei einer schriftlichen Produktion für eine „expression soignée“ besser, das Verb *résoudre* zu nutzen¹³.

Ohne ein Anhänger der *Académie française* zu sein und indem man sich doch an gewissen Regelwerken der Norm orientiert (wie z.B. am Larousse), denn diese sind ohnehin „des autorités plus importantes que l'Académie française en ce qui concerne les questions de norme et d'usage“ (Berling 2002: 31), darf man sich im schriftlichen wie auch im mündlichen Sprachgebrauch hie und da gegen die Akzeptanz eines *malgré que* + *subjonctif* oder sogar eines *conclusionner* sträuben. Es gilt natürlich, wie hier gezeigt, den *code écrit* und den *code oral* zu unterscheiden. Der mündliche Sprachgebrauch ist flexibler, während die Schriftsprache relativ streng bleibt.

Mayr unterscheidet einerseits zwischen einem Norm-System-Begriff der theoretischen Linguistik und einem der angewandten Sprachwissenschaft (Mayr 1985: 36) einerseits und auch andererseits zwischen der linguistischen Kompetenz, die „die Beherrschung eines sprachimmanenten Regelsystems, das sich aus empirischen Sprachäußerungen durch Abstraktion gewinnen lässt“, und der kommunikativen Kompetenz, „der Fähigkeit, seine linguistische Kompetenz situations-, rollen-, handlungsadäquat für sprachliche

¹³ Dictionnaire Larousse en ligne :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/solutionner/73362/difficulte> [letzter Zugriff 08.06.2015]

Kommunikation einzusetzen“ (Mayr 1985: 39). Es geht eben um die Vereinigung von Theorie und Praxis, denn die Sprachnorm ist ein „Bündel von sprachlichen Regeln, das dem in der betreffenden Gruppe tatsächlich üblichen Sprachgebrauch unterliegt“ (Jäger 1973: 275). Und genau darum geht es, wenn man versucht, die Sprachnorm zu definieren: zum einen die Regeln, das System, das „Soll“ zu beachten – und dabei helfen „Autoritäten“, wie zum Beispiel Robert, Grévisse oder Larousse –, und andererseits nicht im Gegensatz, sondern in Verbindung dazu das „Ist“, die Gebrauchsnorm zuzulassen, dem Sprachgefühl Raum zu geben, sich dem, was nicht immer streng nach Vorschrift funktioniert, zu öffnen, wie zum Beispiel dem *usage*, wie zum Beispiel dem Stil.

2.1.2. *Stilnorm und usage*

Denn es gibt nicht nur das grammatische System und die linguistische Norm, sondern das Thema der Sprachnorm und des Fehlers führt wie von selbst auch zum Begriff der Stilnorm hin (Kielhöfer 1975a: 48). Am Beispiel des Satzes *Il posa le verre devant soi* erklärt Kielhöfer, dass eine Aussage einerseits grammatisch und semantisch richtig und andererseits doch nicht korrekt sein kann, und dass die Entscheidung darüber, wie konkurrierende Systeme (wie hier *soi* und *lui*) verteilt werden, „von der Stilnorm geregelt“ wird (ebd.), die „im code oral und im code écrit wie auch in verschiedenen begrenzten Teilsprachen [variiert]. Mit den Variationen der Norm variiert auch der Begriff des Fehlers (und das Maß der Inadäquatheit) [...]“ (ebd.). Kielhöfer erwähnt Enkvist (1972), für den „sich ein bestimmtes Inventar von linguistischen Merkmalen [jeder Teilsprache] zuordnen [lässt], das sie von anderen Teilsprachen unterscheidet“ (Kielhöfer 1975a: 48). Infolgedessen sei es so, dass „linguistische Einheiten und Regeln [...] stilistische Selektionsmerkmale zeigen [können], die bei ihrer Wahl berücksichtigt werden müssen“ (ebd.).

Stil sei eine schwer fassbare Größe und gehöre didaktisch zu den schwierigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts. Dabei gerieten Auslandsaufenthalt und Klassenunterricht vielfach in Kollision (vgl. Kielhöfer 1975a: 52). Die Stilnorm ist nicht so greifbar wie eine klar definierte grammatische Regel. Wie zum Beispiel sollte man mit Neologismen von Lernern umgehen? Es kommt immer wieder die Feststellung, dass nicht durchgängig absolut und definitiv zu entscheiden sei, was komplett richtig bzw. komplett falsch sei: „Der Unterschied von der Sprachnorm zur Stilnorm ist fließend, denn der Unterschied zwischen

dem, was man überhaupt nicht sagen kann, und dem, was man in bestimmten Kontexten und Situationen vielleicht doch sagen könnte, ist vielfach nicht genau anzugeben“ (Kielhöfer 1975a: 26f.). Dabei ist Stil aber unumgänglich aufgrund seiner sozialen Funktion: „Wie alle sozialen Institutionen verlangt sie [die Stilnorm] verbindliche Verhaltensweisen von Menschengruppen. Der Sprachteilnehmer, der inadäquat in entsprechender Gesellschaft die Äußerung d)¹⁴ [...] gebraucht, disqualifiziert sich durch sein sprachliches Verhalten.“

Somit kann man feststellen, dass nicht nur objektive Regeln eine Rolle spielen. Wie schon oben dargestellt, gibt es verschiedene Bezeichnungen, um die subjektive Seite der Sprachnorm zu benennen. Das, was Pollak als Gebrauchsnorm bezeichnet, nennt Hjelmslev *usage*. Auch er unterscheidet zwischen Norm („sprachimmanent normierender Einfluss des Sprachsystems“) und *usage* („Gebrauchsregularitäten“). Er fügt aber eine zusätzliche Kategorie hinzu, die er *acte* („konkrete sprachliche Handlung“) nennt. Und gerade **das** ist m.E. die Aufgabe der Fehleranalyse: Eine konkrete sprachliche Handlung im Lichte des *usage* und der Norm zu beleuchten. Hjelmslev – mit seiner pragmatischen Ansicht – bringt es wunderbar auf den Punkt: „Norme, usage et acte sont intimement liés ensemble et se ramènent naturellement à ne constituer qu’un seul objet véritable : l’usage, par rapport auquel la norme est une abstraction et l’acte une concrétisation. C’est l’usage seul qui fait l’objet de la théorie de l’exécution; la norme n’est en réalité qu’une construction artificielle et l’acte d’autre part n’est qu’un document passager“ (Hjelmslev 1971a: 68).

Kielhöfer stellt außer Hallidays Grammatikmodell auch die lexikalische System-Gebrauchs-Theorie vor (Kielhöfer 1975a: 36ff.). Hier geht es nicht mehr um System und um Norm, sondern um Gebrauch, eben um *usage*. Denn „Hallidays Grammatik- und Lexistheorie ist keine Diagnostik von Systemverstößen auf dem Gebiet der Lexis“. Bei der lexikalischen System-Gebrauchs-Theorie gibt es einfach nur falsche Kollokationen, denn „das Grundmuster für die Relation lexikalischer Einheiten ist das der Kollokation“ (Kielhöfer 1975a: 36). Der Gebrauchstheorie liegt ein Kollokationsmodell zugrunde (Wittgenstein 1953 und Leisi 1952, zitiert nach Kielhöfer 1975a: 37), was bedeutet, dass die Bedeutung einer lexikalischen Einheit ihr Gebrauch sei. Das heißt, dass lexikalische Adäquanz sich am

¹⁴ Die Äußerung d): „Je veux bouffer“ wurde als eine Äußerung vorgeführt, die zwar nicht grundfalsch sei, weil es sie in der französischen Sprache tatsächlich gibt, jedoch einer familiären Umgangssprache angehöre, die in vielen Situationen unpassend wäre (vgl. Kielhöfer 1975a: 23).

Gebrauch verifizieren lasse (ebd.). Ist eine Kollokation konventionalisiert und entspricht sie dem intendierten Gebrauch, so ist ihre Bedeutung richtig. Eine operationalisierbare Definition von Richtigkeit wäre in diesem Sinne eine Kombination aus semantischer Kongruenz und Wortinhalt. Kielhöfer unterstreicht aber gleich die Schwäche dieses Kollokationsbegriffs: „Er differenziert die Fehler nur graduell, von wahrscheinliche bis unwahrscheinliche Kollokation. Er markiert nicht den prinzipiellen Unterschied zwischen unwahrscheinlich und falsch“ (ebd.). Als Beispiel führt er folgende Ausdrücke an (ebd.: 38):

nappe de neige → unwahrscheinlich

Il alla au téléphone et choisit. → falsch (richtig: *composa le numéro*).

Es gebe wohl Kollokationsregeln, die festlegen, welche Einheiten miteinander verknüpft werden dürfen, aber bei dem Verstoß *choisit* werden andere Regeln verletzt als in *nappe de neige*. Die Kollokation (der Wortgebrauch) werde von der Wortbedeutung gesteuert, und sobald semantische Kompatibilität zwischen lexikalischen Einheiten vorhanden sei, sei eine Verknüpfung möglich; nur „dass nicht alle semantisch möglichen Kollokationen auch realisiert werden, geht auf normative Restriktionen zurück“. Am Beispiel von *nappe de neige*, das nur in ganz bestimmten (poetischen) Kontexten akzeptiert werden kann, zeigt Kielhöfer die Problematik der System-Norm-Abgrenzung, nämlich dass „die Unterscheidung [...] nur intuitiv durchzuführen“ sei (Kielhöfer 1975a: 38).

In der Tat schreibt auch Schlieben-Lange (1977: 176) darüber, dass die Linguistik „auf dem Gebiet der Sprachbeschreibung teilweise sehr komplexe Modelle anbieten“ kann, ohne sagen zu können, „inwiefern diese Modelle zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit beitragen können“. Das Fazit dazu sieht bei Kielhöfer (1975a: 29) folgendermaßen aus: Hallidays Grammatikmodell sei sehr praktikabel; die Gebrauchstheorie und das Kollokationsmodell sowie das Modell der Bedeutungsanalyse im Gegensatz dazu zwar realitätsnah, aber nicht sehr nützlich. Darüber hinaus, so Kielhöfer, erfolge „die Feststellung der richtigen Kollokation, d.h. semantischer Kompatibilität [...] durch die Kompetenz des *Native Speakers*, der aufgrund des Kontextes, der Situation und seiner inhärenten Kenntnis semantischer Regularitäten die Entscheidung über lexikalische Richtigkeit“ treffe (ebd.: 43).

Vom System zur Norm, von der Norm zum *usage* fortschreitend sehen wir, dass eine gewisse Objektivität bei der Analyse von sprachlicher Korrektheit möglich ist, jedoch nicht

immer absolut zufriedenstellend, und dass auch graue Zonen erscheinen, die nur die Intuition und keine Begründung durch zielsprachige Regeln zu lösen vermag. In diesem Spannungsfeld zwischen Objektivität und Intuition befindet sich die Fehleranalyse: zwischen System, *usage* und dem „*couperet*“¹⁵ des *native speakers*. In der Tat ist der *usage*, wie Berling es so kurz und treffend schreibt, schlicht und einfach „la façon de parler et d’écrire de la majorité des usagers“ (Berling 2002: 27), und so sieht es auch Jäger (1971: 162f.): Die Gebrauchsnorm sei die „kollektiv realisierte Durchschnittssprache einer Sprechergruppe“. Aber es muss hinzugefügt werden, wie Martinet und Walter schreiben, dass die Norm, nach der wir uns für unsere Studie richten wollen, insbesondere auch, weil es hier um den etwas strengeren *code écrit* geht, der *usage* der französischen Sprache von Personen „d’un niveau d’études généralement élevé“ ist (Hongsawatnanon Siriboonma 1999: 79). Auch Raabe (1980: 68) sieht den „educated native speaker“ als „Richter über Fehlerhaftigkeit“. Dies schließt allerdings die von Fehse et al. ausgedrückte Reserve nicht aus, dass „System und Norm in engerer Abhängigkeit voneinander [stehen]“, aber „welche der durch das System dargestellten Möglichkeiten tatsächlich realisierbar ist, [...] letztlich auch durch native speaker nicht immer einheitlich entschieden“ wird (Fehse et al. 1977: 40f.). Denn man sieht es ja: So strikt man die Regeln auch haben möchte, damit alles immer klar und einfach zu deuten sei, so unterliegt die Sprachpraxis dennoch bisweilen Regeln, die einer klaren Festlegung zuwider laufen. Wie bei Fehse et al. (ebd.: 40) beschrieben, scheint es, dass „das Problem, den Normbegriff eindeutig zu definieren und damit eine klare Grenze zwischen Norm und Nichtnorm bzw. zwischen Norm und System zu ziehen, [...] unlösbar [erscheint].“ Auch Legenhausen (1975: 15) drückt sich in diese Richtung aus, indem er behauptet, dass „das Problem der Normdefinition unlösbar erscheint“. So genau man es auch gern hätte, es wird von der Sprachrealität nicht gewährleistet, und so treffend ein Modell auch sein mag, wird es nie die ganze Vielfalt sprachlicher Festlegungen erfassen können, da die praktische Sprachrealisierung keine *science exacte* ist. Fehses Empfehlung, „sich eher an der toleranten *Gebrauchsnorm* als an der kodifizierten *Sprachnorm* [zu] orientieren“ (1977: 41), erscheint sehr weise. Die eine muss aber m.E. die andere nicht ausschließen. Das mentale Lexikon, in dem die Kenntnisse einer bestimmten Sprache gespeichert werden, unterscheidet sich von Mensch zu Mensch. Mit den subjektiven Ausprägungen der Sprachkenntnisse und den individuellen Unterschieden der lexikalischen

¹⁵ Fallbeil

Vernetzungen unterliegen auch die Vorstellungen von sprachlicher Korrektheit und Angemessenheit gewissen persönlichen Präferenzen und sogar gelegentlich intrasubjektiven Schwankungen. Lebendige Sprache hat ihren Ursprung in Individuen, die einerseits ihr Regelwerk (mehr oder minder) beherrschen, aber die ihre Sprache auch fühlen, intuitiv sprechen und durch sie ihre Subjektivität ausdrücken.

2.1.3. *Zwischen Objektivität und Intuition: der native speaker als Maßstab?*

Als ich anfang, die vorliegende Arbeit zu konzipieren, war meine erste Annahme, dass es reiche, Muttersprachler zu sein, um sicher und definitiv entscheiden zu können, was richtig und falsch sei. Das erwies sich aber sehr schnell als Trugschluss: auch der Muttersprachler kommt um die Frage der Norm nicht herum. Selbst wenn man das „Sprachgefühl als Korrekturmaßstab“ nicht abstreiten kann, erscheint es doch als unzureichend, um zu jedem Fall eine klar begründete Entscheidung zu fällen. Aber auf der Suche nach einem geeigneten Modell zur Erfassung von Sprache und Abweichungen kommen offensichtlich alle früher oder später zum Fazit, dass man – Norm hin oder Norm her – doch immer wieder auf den *native speaker* und seine Sprachkompetenz stößt und zurückgreifen muss. Nicht alles Sprachliche ist in Grammatiken oder Lexika objektiv fassbar, und wenn man an diese Grenze stößt, fragt man am besten einen Muttersprachler.

Man ist sich darin einig, dass „die Befragung des *Native Speakers* in [...] Zweifelsfällen [...] sicher wichtig und notwendig, aber nicht unproblematisch“ ist (Juhasz 1970: 46ff.). Denn selbst die Muttersprachler seien „in ihrem Sprachgefühl unsicher“ (Kielhöfer 1975a: 50¹⁶). Frei (1929, zitiert nach Raabe 1980: 69) nennt das die „verborgene“ Dimension des *native speakers*: seine „Unsicherheitsmarge“. Auch Muttersprachler „können nicht verhindern, dass beim Beurteilen der Akzeptabilität von Äußerungen vereinzelt interpersonelle Inkonsistenz besteht“ und dass dabei „vereinzelt keine klare dichotomische Ja/Nein-Entscheidung“ zu erzielen sei (Raabe in Cherubim 1980: 68f.). Und tatsächlich, „il n’est pas rare [...] que les jugements des locuteurs ne soient pas concordants“ (Berling 2002: 26; vgl. Riegel 1994: 20, Anm.).

¹⁶ Siehe auch Kainz 1956: 296-393.

Es ist eine Tatsache, wie nun schon mehrfach angeklungen ist, dass Sprache und Sprachrichtigkeit eine subjektive Dimension besitzen und die Literatur dies auch durch den Begriff des Sprachgefühls ausdrückt. Krainz erwähnt das „Sprachgefühl als Korrekturmaßstab“, das Maas (1976: 220, zitiert nach Krainz 1980: 35) als stark von wissenschaftlich geprägten Regeln beeinflusst (ja sogar als „Produkt der Wissenschaft“) beschreibt. Dieses Gefühl bestehe „in der Sensibilität gegenüber Abweichungen, Unstimmigkeiten und dgl.“, und Reflexionen diesbezüglich seien beim ersten Eindruck „immer negativ bestimmt (so ist das nicht ganz in Ordnung)“. Generell solle das „Sprachgefühl des Lehrers [...] im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht in Frage gestellt werden, wenn er Urteile über das sprachlich ‚Angemessene‘ oder ‚Unangemessene‘ fälle, wenn er ‚Fehl‘-Leistungen korrigiere, weil diese intuitive Entscheidung ihres Erachtens auf Literaturstudium und Wissen über Regeln der Grammatik basiere, auf die sich Lehrende öfter beziehen (Krainz 1980: 35). Der Lehrer sei „wenig sensibilisiert für mehrere Möglichkeiten: eine Form wird als die richtige abgefordert“, und dies führe gelegentlich zu Dogmatismus. So problematisch und ungenau es aber auch sein mag, so bleibt das Sprachgefühl dennoch „die Basis auch der wissenschaftlichen Sprachanalysen“ (Krainz 1980: 36).

Selbstverständlich ist eine Korrektur von Schüleräußerungen, die „nur ein Überprüfen von Übereinstimmung oder Abweichung der Schüleräußerung mit dem als ‚Sprachgefühl‘ bezeichneten ‚Normenkonglomerat‘ des Lehrers“ darstellt (Ivo 1976: 127), absolut unzureichend. Meistens werde solch eine Abweichung als falsch betrachtet und das Sprachgefühl als Maß spiele eine entscheidende Rolle (Krainz 1980: 35). Dies gelte nicht nur für die nicht-muttersprachlichen Lehrer, da „auch das Sprachgefühl des native speakers als Beurteilungskriterium [...] mit Recht umstritten“ sei (Kielhöfer 1975b: 277, Anm. 8). Und dennoch schreibt derselbe, der „kommunikative Kompetenz als Kompetenz zu wohlgeformten L2-Äußerungen“ versteht, dass der Maßstab die Äußerung sei, „die der kompetente native speaker in der entsprechenden Situation und zu dem entsprechenden Zweck gebrauchen würde“ (Kielhöfer 1975a: 22).

Natürlich ist das Sprachgefühl von der Einstellung jedes Einzelnen abhängig. Je nachdem, wie tolerant oder streng regelgebunden man ist, welche Bildungsgrundlage man hat, welche Regelwerke man auch benutzt, ob das von der *Académie française* oder von Damourette & Pichon, tendiert man eben eher zu mehr oder weniger Strenge.

2.1.3.1. Regelwerk und Muttersprachler-Kompetenz

So, wie Kielhöfer Systemkompetenz und Normkompetenz zusammen als die zwei Grundsäulen der kommunikativen Kompetenz sieht (Kielhöfer 1975a: 52), und so, wie Krainz (1980: 28) es nach Pollak (1973: 53ff.) schildert, kann man die Norm tatsächlich in zwei Kategorien aufteilen: einerseits die kodifizierte, in der Regel bildungsbürgerlich geprägte präskriptive Norm und andererseits die Gebrauchsnorm. Und genau zwischen diesen beiden Kategorien besteht der Spagat der Fehleranalyse. Gerade der Muttersprachler, der sehr viel mit der Gebrauchsnorm zu tun hat, stört sich an manchen Fehlern weniger, die aber durch die kodifizierte präskriptive Norm sanktioniert werden, denn manche Fehler, die die Kommunikation überhaupt nicht beeinträchtigen, werden dann gar nicht als solche erkannt. Darüber hinaus ist es eine Frage, ob Fehler, die die Muttersprachler selbst machen (wie zum Beispiel den *subjonctif* nach *après que* zu setzen), bei Lernenden als Fehler zu werten sind. Denn wie Krainz (1980: 30) können wir hier auch Coseriu (1970: 28) zitieren: „Es genügt nicht zu wissen, was man in einer Sprache sagen könnte, man muss wissen, was normalerweise in bestimmten Situationen gesagt wird“.

Bei vielen Fehlern kann man nachweisen, dass und inwieweit sie fehlerhaft sind. Sie stellen eine eindeutige Abweichung zu grammatischen Regeln bzw. zur Semantik dar. Schwieriger wird es dann, wenn es um den Ausdruck bzw. um Stil geht. Da spielt die Akzeptabilität eine entscheidende Rolle. Über diese Akzeptabilität vermag überwiegend der sprachlich souveräne Muttersprachler mit seinem Sprachgefühl oder der ausgebildete Lehrer zu urteilen. Diese Subjektivitätskomponente kann durch gründliche Arbeit zwar deutlich abgeschwächt werden, bleibt aber unvermeidbar erhalten. Trotz aller Objektivitätsbestrebungen und Sprachreflexion gehört Intuition zum Korrekturprozess unmittelbar dazu.

Ein Korrektor kann sich einerseits auf sein Wissen und sein Sprachgefühl verlassen, muss andererseits aber auch wissen, wie er wo im Falle einer Unsicherheit seinerseits nachschlagen kann. Da die Zielsprache, d.h. das zu erreichende Niveau, sich nach der Sprache der native speakers orientiert, wollen wir als Nachschlagewerk das nehmen, was in Frankreich als Standardwerk gilt. Darüber hinaus sollen das muttersprachliche Wissen und das Sprachgefühl, d.h. die Intuition, diese objektiv verifizierbare Norm ergänzen.

Die Intuition bzw. der eigene Sprachgebrauch des *native speakers* ist ein wichtiger Bestandteil der Sprachnorm-Problematisierung. Denn auch in wissenschaftlichen bzw. an der Universität geschriebenen Texten gilt Lyons' Satz (1969: 43, zitiert nach Krainz 1980: 35): „the linguist's first task is to describe the way people actually speak (and write) their language, not to prescribe how they ought to speak and write“. In manchen Fällen wird es wohl so sein, dass Abweichungen zur Wohlgeformtheit von Korrektoren doch akzeptiert werden bzw. dass wiederum auch grammatisch absolut richtige Sätze doch letztlich nicht akzeptiert werden, weil sie im Ausdruck bzw. im Stil eben nicht die Norm, sondern den Stil oder weitere Aspekte des Sprachgefühls verletzen.

Wenn der Sprachgebrauch des Muttersprachlers als Norm gelten soll, will ich mich auch danach richten, wie und mit welchen Mitteln Franzosen an ihre Sprache herangeführt werden. Deshalb entscheide ich mich prinzipiell zur Überprüfung von Regeln für die Nutzung von wohl nahezu allen in Frankreich gebräuchlichen Regelwerken und Wörterbüchern: von Bescherelle, Larousse und Robert – in Buchform oder online. Online-Wörterbücher sind natürlich sehr praktisch und ermöglichen es, die Richtigkeit eines Wortes oder den Gebrauch eines Ausdrucks in wenigen Sekunden zu überprüfen.

In manchen Fällen sind – der Einfachheit und Geschwindigkeit halber – die Google-Okkurrenzen auch brauchbar. Wenn ein Zweifel über eine Äußerung auftritt, ist es auch ratsam, da wir nun einmal diese Technologie besitzen, die Kombinierbarkeit von Wörtern zum Beispiel anhand von Presse- oder Sachbuchtexten zu überprüfen und dadurch zu verifizieren, ob eine Sprachform richtig oder falsch, oder besser gesagt: im vorliegenden Kontext gebräuchlich oder ungebräuchlich ist. Zum Beispiel würde der Muttersprachler manchmal gern einen *subjonctif* intuitiv dahin setzen, wo eigentlich keiner stehen sollte oder wo beide Möglichkeiten gegeben sind. Bei mehrfacher Überprüfung anhand von verschiedenen Seiten muss sich der Muttersprachler manchmal geschlagen geben und die spontane Fehlermarkierung aufgeben, und dies viel schneller als beim Nachschlagen etlicher Standardwerke. Wenn das Auftauchen einer bestimmten Form oder Struktur im *usage* mehrfach gegeben ist, dann kann das als Beleg für die Gebräuchlichkeit dieses Lexems, dieser lexikalischen Verbindung oder dieser Form gedeutet werden. Wenn eine Form oder Struktur indes im *usage* gar nicht erscheint, dann ist sie eben nicht *usuelle*, dann ist sie eben falsch.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der *usage* und die Intuition des Korrektors über die Richtigkeit des Sprachverhaltens entscheiden. Dies bedeutet keineswegs, dass man keine Regelwerke braucht, ganz im Gegenteil. Aber es steht fest, dass „das sprachlich Realisierbare [...] letzten Endes nur durch den Sprachgebrauch der Native Speaker entschieden werden“ kann (Kielhöfer 1975a: 55).

2.2. Der Fehlerbegriff und seine Problematik

In der Diskussion um Fehler und Fehleranalyse kommt immer wieder die Problematik zum Vorschein, wie Fehler zu definieren sind. Was ist ein Fehler? Wie wird er gewichtet? Sollte man nicht lieber auf das achten, was der Lernende kann, anstatt auf seine Fehler? Ist das Interesse für Fehler nicht schon längst überholt? In einer Zeit, in der überwiegend die Kompetenzen und das, was die Lernenden können, von Belang sind, fällt es schwer, von Fehlleistungen zu sprechen, denn „das Interesse der Sprachtheoretiker, -schreiber und -nutzer galt traditionsgemäß mehr den Regeln als den Abweichungen“ (Cherubim 1980: VII). Darüber hinaus soll hauptsächlich das Positive betrachtet werden, nicht das Negative. Denn „die bisher in der Regel defizitorientierte Korrekturpraxis, die vorrangig auf der Suche nach Fehlern und Unzulänglichkeiten ist, sollte zukünftig eher kompetenzorientiert ausgerichtet werden und danach fragen, was schon da ist, welche Fähigkeiten vorhanden sind und wie das Entwicklungspotential des Lerners eingeschätzt wird“ (Nieweler 2006: 281).

Es besteht „kein Zweifel mehr darüber [...], dass Fehler nicht einfach nur [...] als ‚Fehlleistung‘ gesehen werden können.“ (Mayr 1985: 52). Aber auch wenn sie „nicht nur als Fehlleistung“ gesehen werden, steht trotzdem weiterhin fest, dass der Fehler eben eine Fehlleistung ist. Und genauso, wie man sich der Betrachtung des Fehlers als notwendiges Übergangsstadium im Rahmen des Aufbaus einer Interimsprache widmen kann und soll, muss man auch die Fehlleistung in Betracht und unter die Lupe nehmen. Auch die Zwangsläufigkeit des Auftretens von Fehlern vor allem beim aktiven Gebrauch der Zielsprache können nichts an der Grundeigenschaft des Fehlers ändern: Er ist ein Verstoß gegen eine sprachliche Norm und soll verbessert werden, denn er ist ein „*écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné*“, so Debyser's linguistischer Fehlerbegriff (Debyser et al. 1967: 10, zitiert nach Mayr 1985: 53), und eine „negative

Abweichung von einem jeweiligen Verhaltenssoll“, so das konventionelle didaktische Pendant (Kaufmann 1974: 6, zitiert nach Cherubim 1980: 70).

Zu bestimmen, was ein Fehler ist, stellt keine leichte Aufgabe dar. Wie wir gesehen haben, gibt es objektive wie auch subjektive Anteile, die in der Sprachnorm wirksam werden; vermutlich können sie nur miteinander kombiniert zu einem brauchbaren Ergebnis führen. Die Definition des Fehlers hängt stark von der Einstellung ab, die man ihm gegenüber bezieht, und von der inneren Positionierung, d.h. davon, wie man ihn auffasst. Wie von Raabe (1980: 61) und vor ihm von Rossipal (1973), Legenhausen (1973) und Spillner (1977; 1991) können an dieser Stelle der „Nutzen und die Notwendigkeit einer allgemeinen Theorie des sprachlichen Fehlers“ behauptet werden. Von dem früheren defizitorientierten Umgang mit Fehlern, dessen Fehlerkonzeption von der behavioristischen Lerntheorie in der Mitte des 20. Jahrhunderts aufgegriffen und überformt wurde, bis hin zu neueren Betrachtungen gilt es hier verschiedene Blicke auf bzw. Ansichten über den Fehler vorzustellen, um zu versuchen, diesen komplexen Gegenstand differenziert zu beleuchten.

2.2.1. *Der Fehler als Verstoß gegen das Sprachsystem*

Kielhöfer spricht von Verstößen gegen die Sprachnorm, d.h. gegen die Konventionen des Sprachteilhabers der L2 (vgl. Kielhöfer 1975a: 43). Er fügt hinzu, dass Normverstöße auch beim *native speaker* auftreten; dies falle aber unter die „sprachliche Kreativität“ (ebd.: 45). Genauso könnte ein Verstoß eines Lernalters einer L2 gegen die Norm ein „Indiz dafür sein, daß er das Funktionieren des Systems begriffen hat, sich eine L2-Systemkompetenz angeeignet hat.“ (ebd.: 46) Durch Verletzung der Sprachnorm können Neuschöpfungen entstehen, die kollektiv akzeptiert werden. Dies setzt aber eine sehr gute Beherrschung der L2 voraus. Darüber hinaus könne die Entscheidung, inwieweit solche Lernerbildungen tatsächlich systemgerecht sind, nur intuitiv und hypothetisch gefällt werden.

Vor allem die deutschen Romanisten, die sich auf die Linguistik Eugenio Coseriu stützen (siehe v.a. Coseriu 1975: 11-101), unterscheiden zwischen Sprachsystem (*langue*) und Sprachnorm(en). Beide Teilbereiche beziehen sich sowohl auf die Texte als auch auf andere sprachliche Elemente und Strukturen, die in Grammatiken beschrieben werden. Laut Kielhöfer (1975: 46) soll die „Systemgrammatik durch ein Normenmodell ergänzt werden muss, um empiriegerecht zu sein“ (Kielhöfer 1975a: 46).

Nach Krainz (1980: 27) ist allerdings eine eindeutige Abgrenzung zwischen Sprachsystem und Sprachnormen recht schwierig, da Normen Aspekte des Systems darstellen. Frei (1929, zitiert nach Krainz 1980: 27) definiert, an Grundgedanken de Saussures anknüpfend, Fehler als „Verstoß gegen die Systemeigenschaften einer Sprache“, worunter er vor allem die „Nichtbeachtung der funktionalen distinktiven Merkmale einer Sprache“. Im Gegenzug dazu betrachtet er den Verstoß gegen die Sprachnorm als „Nichtbeachtung der Auswahlbeschränkungen gewisser sprachlicher Einheiten (Register, *code écrit*, *code parlé*...)“ (ebd.).

2.2.1.1. Verstoß gegen Regeladäquanz und Akzeptabilität

Da es nicht immer einfach ist, einen Fehler als solchen zu erkennen, ist es einerseits wichtig zu wissen, woran man sich halten kann, um zu überprüfen, ob dies nun richtig oder falsch ist. Das Spannungsfeld, aus dem sich die Schwierigkeit ergibt, einen Fehler als solchen zu erkennen, ist das zwischen den präskriptiven Regeln (Regeladäquanz) einerseits und der (Gebrauchs-)Norm (Akzeptabilität) andererseits.

Kielhöfer (1975a: 27) weist darauf hin, dass bei sehr groben Verstößen „gegen die Systemeigenschaften der Sprache definitionsgemäß die funktionalen distinktiven Merkmale des Code“ verletzt werden und dass „eine solche Verletzung theoretisch Unmöglichmachung der kommunikativen Sprachleistung“ bedeutet. Dennoch kann man daraus nicht pauschal ableiten, dass in Wirklichkeit die Kommunikation durch einen Verstoß gegen das System unmöglich gemacht wird. Sie wird nur erschwert, da die Situation und der Kontext die Nachricht absichern, und auch wenn eine „gewisse Minderung der kommunikativen Sprachleistung“ erfolgt, sei „das Maß dieser Minderung nicht genau festzustellen“ (Kielhöfer 1975a: 28). Es ist nicht Ziel der vorliegenden Arbeit, das Maß der Minderung festzustellen bzw. überhaupt die Verhinderung der Kommunikation als Maßstab zu nehmen. Mir scheint, dass ein Fehler ein Fehler ist, wenn eine Sprachregel und / oder andere Gebrauchsnormen verletzt werden. In letzter Instanz soll der qualifizierte Muttersprachler die Entscheidung fällen.

Halliday et al. (1972) schildern es folgendermaßen: Um zu entscheiden, ob eine Äußerung richtig oder falsch sei, könne man zuerst versuchen, „Urteile über Grammatikalität aufgrund der Regelkompetenz“ (vgl. Kielhöfer 1975a: 32) aufzustellen. Denn zum Verstoß

gegen das System gehört einerseits der Verstoß gegen die Regeladäquanz und andererseits gegen die formale Akzeptabilität. Die Grundlage solcher Urteile wäre u.a. ein Grammatikmodell, wie Halliday es vorgeschlagen hat und wie es von Kielhöfer ausführlich erwähnt wird. Bei Halliday werden also Urteile über Grammatikalität aufgrund der Regelkompetenz gefällt. Regeln „operieren syntagmatisch über den Klassen bzw. den Systemen“. Sie „regeln“, welche Klassen, Systeme bzw. Termini aus den Systemen gewählt werden müssen (z.B. Regeln der Kongruenz) und in welcher Abfolge sie auftreten müssen (syntaktische Regeln).“ (Kielhöfer 1975a: 32) Darüber hinaus werden Systeme und Klassen „durch Regeln [...] zu Strukturen geordnet. Das Sprachsystem kann damit als Regelsystem beschrieben werden.“ Im Rahmen dieses Modells sind von einer Systemgrammatik akzeptable Sätze eindeutig von nicht-akzeptablen Sätzen zu unterscheiden. Akzeptabilitätsurteile werden dabei aufgrund der morphosyntaktischen Wohlgeformtheit getroffen.“ Kielhöfer empfiehlt das aus dieser Auffassung entspringende Grammatikmodell als „für eine Fehlerlinguistik praktikabelste Modell“ (ebd.: 29).

Grammatisch inakzeptable Äußerungen wurden in der traditionellen präkommunikativen Fremdsprachendidaktik oft schwerer gewichtet als andere Fehler (als ich selbst eine Schülerin war, gab es im französischen Deutschunterricht für einen Grammatikfehler gleich 2 Verrrechnungspunkte Abzug!). Aber nicht alle Fehler verletzen das Sprachsystem. Manche Fehler verletzen nur den *usage*, die Gebrauchsnorm. Solche Fehler wie „il posa le verre devant soi“ oder „je veux bouffer“ sind grammatisch einwandfreie, aber trotzdem in den allermeisten Sprechsituationen unangemessene Formulierungen. Sie verletzen den *usage*, eine gewisse „sprechergruppeninterne“ bzw. soziale Norm. Solche sprachlichen Ausdrücke oder Formen werden vor allem als „inadäquat“ bezeichnet.

2.2.1.2. Verstoß gegen *usage* und Situationsadäquanz

Christine Krainz hat Recht (1980: 34), wenn sie schreibt, dass „die Entscheidung, ob eine Äußerung ‚fehlerhaft‘ ist, ob sie ‚richtig‘ ist, [...] nicht nur [...] von ihrer grammatischen Richtigkeit ab[hängt], sondern auch von ihrer sogenannten ‚Adäquatheit‘ in einer bestimmten Situation.“ Es ist tatsächlich so, dass Äußerungen auch eine Geeignetheit besitzen, einerseits eine Bedeutungsgeeignetheit, andererseits eine soziale Geeignetheit, d.h. eine Situationsangemessenheit, die einen sozio-pragmatischen Aspekt der

Sprachverwendung repräsentiert (vgl. Corder 1972: 44). Wenn man sich nur mit der Grammatikalität befasst, verpasst man ganze Dimensionen der Äußerung, denn „mit Urteilen über die Akzeptabilität von Äußerungen liegen bei alledem jedoch noch keine Angaben über deren situationelle, stilistische, kontextuelle Angemessenheit“ vor (Raabe 1980: 69). Und in der Tat ist „der Grad der Adäquatheit einer Äußerung abhängig von Faktoren wie Situation, Textsorte, unterschiedlichen Registern“ (Fehse et al. 1977: 40f.). Allerdings fügt Fehse hinzu, dass diese Ebenen „sich überlagern und zahlreiche fakultative Varianten erlauben, sodass eine eindeutige Entscheidung adäquat/inadäquat in vielen Fällen nicht möglich ist“ (ebd.). Manchmal sei „das Maß der Inadäquatheit [...] zu weit gestreut“ und könne „erhebliche Ausmaße annehmen“ (Kielhöfer 1975a: 55).

Die Kategorie der Adäquatheit scheint besonders von Bedeutung bei individuellen Lernerbildungen. Wenn ein L2-Lerner anfängt, mit der Sprache zu spielen, kreativ zu sein, wenn er sprachlich etwas wagt oder sich grammatisch richtig und dennoch nicht adäquat äußert, können Verstöße „durchaus ein Indiz für sprachliche Kreativität und fein erworbene L2 Systemkompetenz“ sein (Fehse 1977: 40f.). In solchen Fällen kann „die Entscheidung, inwieweit solche Lernerbildungen tatsächlich systemgerecht sind, [...] nur intuitiv und hypothetisch gefällt werden“ (Kielhöfer 1975a: 47).

Wie schon mehrfach in dieser Arbeit erwähnt, spielen Intuition und muttersprachliche Kompetenz bei der Fehleridentifizierung eine große Rolle, was auch von Bedeutung für das von mir vertretene Fehlerkonzept ist. Fehse zitiert Lyons, nach dem „eine Äußerung dann als nicht-abweichend (d.h. akzeptabel und adäquat) gilt, wenn sie von einem *educated native speaker* in einem bestimmten Kontext gebraucht und von anderen *educated native speakers* als zu der betreffenden Sprache gehörig akzeptiert würde“ (vgl. auch Legenhausen, 1975: 15). Eine fehlerhafte Äußerung wird also als solche identifiziert, wenn sie entweder als inakzeptabel oder als inadäquat erkannt wird. Deshalb erscheint Fehses Behauptung, die Kategorie unakzeptabel/inadäquat sei „für die Bewertung von Fehlern relevanter [...] als für deren Lokalisierung“, als nicht richtig (Fehse et al. 1977: 40f.). Im ersten Schritt der Lokalisierung und Identifikation eines Fehlers spielen Akzeptabilität und Adäquatheit durchaus eine Rolle, weil der Korrektor manchmal abwägen soll, ob er eine Äußerung als Fehler sieht oder nicht, und in diesen Abwägungen fließen seine Regelkompetenz, seine Normkompetenz und seine Intuition in die Balance mit ein. Dies sind die zwei Kriterien der Vorauswahl, die entscheiden, ob etwas nun unterstrichen wird oder nicht. Weitere

Kriterien zur Fehlerbeschreibung folgen dann, aber für die Lokalisierung und Identifizierung von fehlerhaften Äußerungen sind diese beiden Begriffe m.E. unerlässlich. Fehse hat aber insofern recht, als nicht immer und überall ein *educated native speaker* zur Verfügung steht und als „kaum ein L2-Sprecher die Kompetenzbreite eines *educated native speaker* hat und die Skala der durch den Sprachgebrauch realisierbaren Formen dadurch nicht eingeschränkt wird“ (Fehse 1977: 40).

Da ein Fehler weit mehr als nur ein Verstoß gegen ein grammatisches System sein kann, schlägt Raabe eine Erweiterung des Begriffs als Abweichung gegen die Norm vor. Somit soll „der ‚herkömmliche‘ Begriff vom Fehler als Verstoß gegen sprachliche Angemessenheit/Akzeptabilität“ aufgegeben werden (Raabe 1980: 67). Man differenziere also zwei Aspekte der Fehleridentifizierung, die bei der Korrektur nacheinander ins Zentrum rücken können: Zuerst soll allgemein eine Abweichung von einer gültigen Norm festgestellt werden, und in einem zweiten Schritt sollen fehlerhafte Abweichungen von den gerade noch annehmbaren Abweichungen unterschieden werden (siehe Abb. 14).

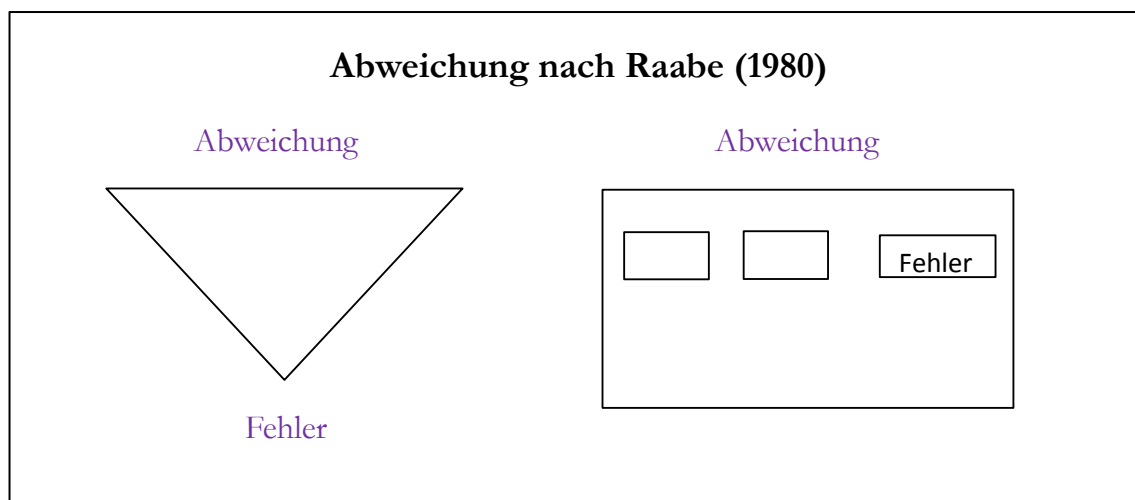


Abbildung 14: Der Abweichungsbegriff nach Horst Raabe (1980: 68)

Darüber hinaus ist schon der Terminus „Abweichung“ m. E. eben weicher und freundlicher als „Verstoß“, weshalb ich ihn lieber nutze. Andererseits wird das „Phänomen Fehler“ als etwas Anderes greifbar als nur eine Nicht-Respektierung von Regeln und von Normen. Es lässt auf einmal – so scheint es mir – durch das Wohlwollen seines Ausdrucks Raum für den Abweichenden selbst und für weitere Dimensionen des Fehlers. Die Abweichung hebt sich von der rein sprachlichen Fehlleistung hin zur Akzeptanz des Fehlers als einem zwangsläufigen Phänomen im Lernprozess.

2.2.2. *Der Fehler als Normabweichung*

Rossipal versteht den Fehler zwar auch als Fehlleistung, unterscheidet aber zwischen dem Resultat der Fehlleistung (Sachverhalt) und der Fehlleistung selbst als Prozess (Rossipal 1973: 64, zitiert nach Mayr 1985: 52). Wie Kielhöfer (1975a: 63) es anmerkt, hat „der Fehler [...] nicht nur eine linguistische Dimension, sondern gleichermaßen eine lernpsychologische und pädagogische“. Und genauso sieht es Nickel, der „dem Fehlerbegriff näher kommen“ wollte und feststellte, dies sei nur interdisziplinär möglich (durch die Zusammenarbeit von Linguisten, Psychologen, Soziologen etc., vgl. Nickel 1973b: 27).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann ich mich deshalb nicht allen Facetten und Komponenten des Fehlers widmen. Eine tiefgründige Betrachtung des Linguistischen in der Fehleranalyse stellt für sich schon ein weites Feld dar, und andererseits sind mir bei meiner empirischen Untersuchung lernpsychologische und pädagogische Rückschlüsse über die Prozesshaftigkeit der begangenen Fehler insofern nicht möglich, als dass ich aufgrund der Art der Datenerhebung weder den genauen Unterrichtsverlauf noch die Studierenden kennen kann.

Deshalb werde ich die „Akzeptabilität nur im Rahmen eines semantisch orientierten Sprachmodells feststellen, in dem Grammatik und Lexis integriert sind“, da „richtig/falsch-Urteile über Sätze [...] nicht nur von der morphosyntaktischen Wohlgeformtheit beeinflusst [werden] [...], sondern auch von der Bedeutungshaftigkeit dieser Aussage in einem gegebenen Kontext (cf. die Kategorie der Sinnfehler!)“ (Kielhöfer 1975a: 61). Es reicht aber ebenfalls nicht aus, sich allein vom Inhalt bzw. Sinn leiten zu lassen. Auch dem Gebrauch kommt große Wichtigkeit zu, denn schließlich spielen „die Gebräuchlichkeit, d.h. normative Gesichtspunkte, eine Rolle bei richtig/falsch-Urteilen“ (ebd.).

Nach vielen linguistischen Modellen sei die Akzeptabilität einer Äußerung auf der Satzebene zu definieren (vgl. Kielhöfer 1975a: 61). Aber nach Auffassung mancher textlinguistisch beeinflussten Linguisten lassen sich „viele Verstöße gegen die Wohlgeformtheit [...] nur im Rahmen einer Textgrammatik erkennen (Weinrich 1972; Nickel 1968; Bolinger 1968)“. Die meisten Linguisten, die sich intensiver mit Sprachfehlern befasst haben, vertreten die folgende Auffassung: „Sinnfehler sind in der Regel nur vom Text her zu bestimmen, gleiches gilt für die Verstöße gegen die Sprachnorm, solche

Normen sind gültig relativ zu bestimmten Textsorten (zum Textbegriff cf. Hartmann 1971). Die F. L. [Fehlerlinguistik] ist also im wesentlichen Textlinguistik.“ (Kielhöfer 1975a: 61).

Kielhöfer (1975: 63) betont aber auch die Relevanz der linguistischen Fehlerlokalisierung für didaktische Interpretationen, was ebenfalls das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist. Er sieht auch in dem komplexen und widerspruchsvollen Phänomen des fremdsprachlichen Fehlers sowohl sprachliche Fehlerursachen („es besteht ein Missverhältnis zw. der (den) Sprachnorm(en) und der konkreten Äußerung“) als auch außersprachliche Ursachen („es besteht ein Missverhältnis zw. Äußerungsintention und konkreter Äußerung“)¹⁷. Darüber hinaus bestehe eine linguistische und lernpsychologische Interdependenz, die bei der Bestimmung der Fehlerursache eine entscheidende Rolle spiele (Kielhöfer 1975a: 63).

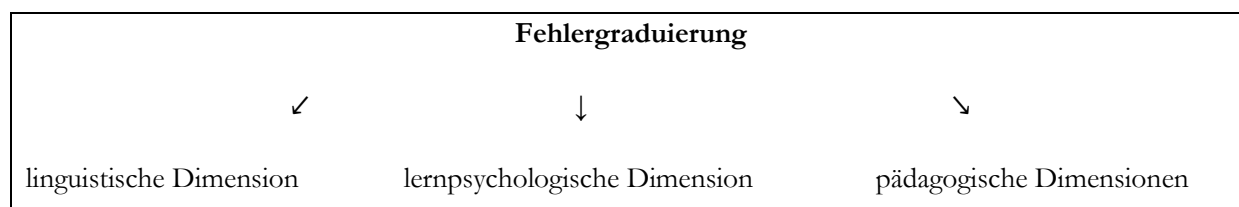


Abbildung 15: Die Fehlergraduierung nach Bernd Kielhöfer (1975a: 63).

Die vorliegende Arbeit kann aus konkret pragmatischen Gründen überwiegend die linguistische Dimension von Fehlern komplett berücksichtigen. Da die Verfasserin aber die Autoren des Datenmaterials nicht kennt und entsprechend keine darauf bezogenen Nachfragen an sie stellen kann, ist es schwierig, den prozessualen Aspekt auch noch zu untersuchen. Außerdem gehören prozessuale Fragestellungen nicht zum Ziel der Dissertation: Es geht hier nicht um Spracherwerb. Es wird jedoch von Interesse sein, in Bezug auf Fehler, bei denen Äußerungsintention und Äußerung nicht kongruieren, diese Kluft zu interpretieren, was natürlich auch eine lernpsychologische Dimension beinhaltet: Welche Struktur ist nicht verinnerlicht worden? Welche Interferenz oder Übergeneralisierung ist hier am Werk? Welche Verbesserungsvorschläge für den Unterricht können daraus abgeleitet werden?

¹⁷ Vgl. Kielhöfer & Börner 1979: 9f. zitiert nach Mayr 1985: 53.

Was die pädagogische Dimension betrifft, so können wir von den Äußerungen der Studierenden keine Rückschlüsse auf das Unterrichtsgeschehen ziehen: Die Lernziele sind nicht im Detail bekannt. Eine Fehlergraduierung, wie Kielhöfer sie darstellt, erscheint mir außerdem weder möglich noch zielführend. Das Ziel meiner Untersuchung ist es nicht, die Unterrichtsabläufe im Detail zu erkunden, sondern neuralgische Punkte bei der aktiven Sprachanwendung zu analysieren und daraus auch Rückschlüsse für die Verbesserung des universitären Fachsprachenunterrichts zu ziehen. Genauso ist es nicht meine Absicht, wie es oft der Fall ist, die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien in Frage zu stellen. Wie ich es oft in der Praxis beobachten konnte, wird in allen Lehrinstitutionen die „Schuld“ auf den Vorgänger geschoben. Die Grundschule beschuldigt den Kindergarten, das Gymnasium die Grundschule, die Universität das Gymnasium. Jede weiterführende Einrichtung ist der Meinung, dass die Schüler oder Studierenden „nichts können“, und beschwert sich mehr oder weniger laut über das System. Mein Ziel ist es hingegen, eine Bestandsaufnahme der schriftlichen Fertigkeiten von Studierenden im Bereich des *français juridique* aufzustellen und in einem Ausblick zu überlegen, wie eventuelle Schwierigkeiten, wie sie sich in Fehlern manifestieren, vor Ort an der Universität aufgefangen werden können, ohne Wertung, ohne Grübeln und ohne den gängigen Einwand „Das ist doch nicht unsere Aufgabe“. Denn ich gehe von der Überzeugung aus, dass es auch an der Universität unsere Aufgabe ist, die Lernenden, so heterogen ihre Niveaus auch sein mögen, da abzuholen, wo sie sich befinden, und sie dadurch weiterzubringen. Auch Studierende sind auf einem Lernweg, den es gilt, mit ihnen zu gestalten, und das genaue Hinschauen auf ihre Fehler, wie auch immer sie aussehen mögen, hilft uns dabei. Daher lauten wesentliche Leitfragen im Rahmen der vorliegenden Fehleranalyse: Welche Fehler, also welche Verstöße gegen die sprachlichen Regeln machen die Lerner, wie oft und in welchem Umfang.

2.2.2.1. Fehlergraduierungen vs. Richtig-Falsch-Urteile

Im Gegensatz zu Corder (1967: 161ff.¹⁸) will Berling (2002: 36) nicht zwischen *error* und *mistake* unterscheiden, weil sie dies als „une distinction subtile qui ne se laisse faire que par des spéculations vagues et subjectives“ betrachtet. Darüber hinaus ist sie der Meinung, dass

¹⁸ Siehe auch Ellis 1994: 58

diese „dichotomie de la conception de faute ne nous semble praticable qu'en théorie et donc inutile pour notre étude, vu que lors d'un examen par écrit toute faute, pour des raisons d'objectivité, doit être considérée comme *error*“ (ebd.: 37). Berling beruft sich auf Spolsky (1968), um zu behaupten, dass „la compétence n'est perceptible ni mesurable qu'à travers la performance“. Nach Spolsky ist Fremdsprachenunterricht dafür da, „not only to develop the learners' competence in the foreign language, but to make them 'perform their competence'“. Berling meint sogar: „plus le niveau est avancé, plus ce but nous semble justifié“.

Vor Berling hatten sich schon einige Wissenschaftler gegen die Unterscheidung zwischen dem systematischen Kompetenzfehler und dem unsystematischen Performanzfehler, wie Corder (1953: 156ff.; 1967: 166) sie auffasste, gewendet. Das gilt beispielsweise für Nickel, für den es wohl kaum unsystematische Fehler gibt, denn Analogien ließen sich immer nachweisen (vgl. Nickel 1973a: 17), sowie Duskovca, die sich kritisch gegen die Bezeichnung *Performanzfehler* für die nicht klassifizierbaren, einmalig auftretenden Fehler ausspricht (vgl. Duskovca 1969: 15)¹⁹. Auch Fehse et al. (1977: 39f.) sprechen sich mit folgender Begründung gegen diese Unterscheidung aus:

die grundlegende Problematik dieser Klassifizierungsparameter besteht darin, dass sich konkrete Fehler immer auf der Performanzebene zeigen und in der Regel Beweis für gewisse Kompetenzschwächen sind, eine klare Abgrenzung also nicht möglich ist. Hinzu kommt, dass die L2-Lernerkompetenz eine dynamische und stabile und von zahlreichen performativen Einflüssen abhängige Größe ist, die als Teilkompetenz ständig neu zu definieren wäre, um als Orientierungsmaßstab zu dienen. Schließlich lässt sich die Existenz systematischer Fehler überhaupt in Frage stellen, wenn die Hypothese zutrifft, dass letztlich *alle* Fehler auf „identische Assoziationsmechanismen“ (Legenhausen 1975:152) wie Analogie, Blending und Editing zurückzuführen sind, womit wir uns allerdings nicht mehr auf der Ebene der rein linguistischen Beschreibung befinden.

Obwohl Nieweler (2006: 283) und mit ihm viele Schuldidaktiker die Dichotomie Kompetenz vs. Performanz weiter aufrecht halten²⁰, dürfte diese Unterscheidung bei der Fehlerkategorisierung nur schwer überprüfbar sein. Entsprechende Unterschiede bei der Fehlergewichtung sind daher auch ungenau.

¹⁹ Gegen die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehler siehe auch Köhler (1975: 37), Burgschmidt/Götz (1974: 136) sowie Juhasz (1970: 14).

²⁰ Nieweler (2006: 283) schreibt: „Man unterscheidet in der Fremdsprachendidaktik zwischen Kompetenzfehlern (*erreurs*), die gravierend sind, weil sie immer wieder vorkommen, und Performanzfehlern (*fautes*), die in bestimmten Situationen begangen werden, z.B. aus Unachtsamkeit“.

Für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommene Untersuchung ist die Graduierung von Fehlern allerdings unerheblich, da sie eine Bestandsaufnahme der begangenen Fehler durchführt – ohne Rücksicht auf Lernziel und ohne Fehlerbewertung. Darüber hinaus scheint es, dass der Umgang mit Fehlern bei einem erwachsenen Lernpublikum, das die Studierendenschaft darstellt, weniger heikel ist als mit Schülern, wovon in der Literatur viel die Rede ist. Somit entfällt auch die Thematik der Notenentscheidung, obwohl Bewertungskriterien wiederum für die Definition des Fehlers sehr von Interesse sind, da sie Aspekte des Fehlers beleuchten, wie zum Beispiel den, was er über die Interimsprache der Lerner verrät. Dieser Aspekt soll hier auch umrissen werden, da er in der Literatur über Fehleranalyse sehr präsent ist.

Wie schon erwähnt, sind Bewertungskriterien für eine Fehlerdefinition durchaus interessant. Nieweler (2006: 283) stellt die vom Europarat empfohlenen Bewertungs- und Gewichtungskriterien (2001: 37ff.) folgendermaßen vor:

- ➔ grammatischer Akzeptabilitätsgrad
- ➔ Grad der kommunikativen Beeinträchtigung
- ➔ Stellenwert im Lehr- und Lernprozess
- ➔ Lernschwierigkeitsgrad
- ➔ Aspekt der ‚Korrektheit‘
- ➔ grammatische Korrektheit (Trim & Quetz 2001: 114).

Tatsächlich spielt Korrektheit bzw. Akzeptabilität eine große Rolle in der Fehleridentifizierung, und somit findet doch eine Art Graduierung statt, indem der Korrektor entscheidet, dass es „doch noch richtig“ bzw. „gar nicht so falsch“ sei. Kielhöfer (1975a: 54) bietet zum Beispiel ein linguistisches Modell der Fehlergewichtung nach dem System/Norm-Schema an (Abb. 16), in dem Systemverstöße schwerer als Normverstöße gewichtet werden, „weil 1) das System die Bedingung für die Norm darstellt, 2) unter kommunikativem Aspekt Systemverstöße schwerwiegender sind als Normverstöße.“ Er fügt als Beispiel hinzu, dass das Wort **policiste*, das es so in der französischen Sprache gar nicht gibt, als ganzer Fehler gelte, und das Wort *flic*, das zwar der Umgangssprache angehört, aber in der französischen Sprache durchaus existiert, als halber Fehler bewertet werde.

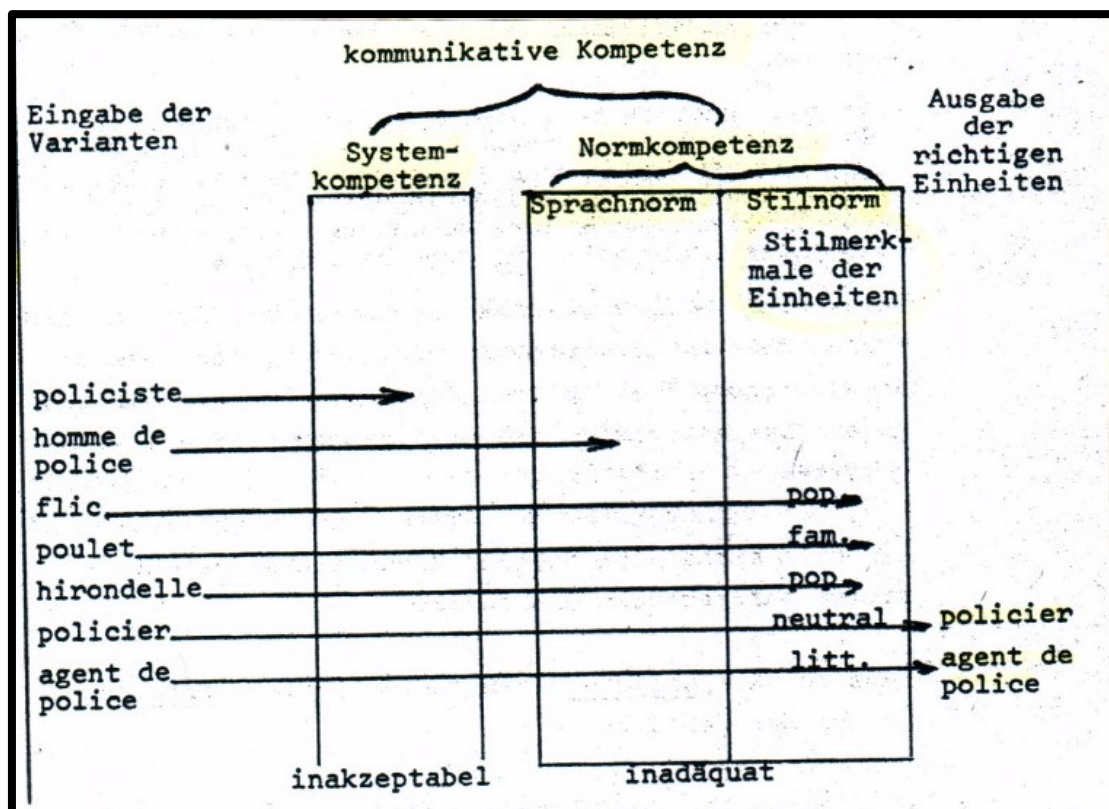


Abbildung 16: Gradierung von Fehlern von Bernd Kielhöfer (1975a: 53).

Interessant sind auch Niewelers Fehlertypen aus Sicht des Lerners:

- ➔ Flüchtigkeitsfehler
- ➔ Übergeneralisierung einer Grammatikregel
- ➔ Interferenzen
- ➔ nicht vorhandenes oder falsch angewendetes Sprachwissen.

Der „Flüchtigkeitsfehler“ ist nichts anderes als der Performanzfehler von Corder. Dies haben wir schon erwähnt. Die Überstrapazierung einer Grammatikregel (Bsp. **j'ai perdu*) ist auch das, was Kielhöfer eine sprachsystematische Analogie nennt, wie zum Beispiel: **les enfants ont de la peur*. Die Regeln werden in diesem konkreten Fall vom Lernenden aufgrund des erlernten Artikelsystems übertragen (*ils ont de l'argent* → *ils ont de la peur*). Dies stelle einen innersprachlichen Übertragungsprozess bzw. eine intralinguale Interferenzerscheinung dar, und Kielhöfer weist daraufhin auf die lernpsychologische Problematik der Fehleranalyse hin (Kielhöfer 1975a: 47). Genau die Interferenz (Bsp. **ils se souhaitent*) ist bei Nieweler eine

eigene wichtige Kategorie der Fehlerursachen und schließlich auch noch fehlendes bzw. falsch angewendetes Sprachwissen (Bsp. **je manger*).

Kielhöfer sagt aber auch, dass „in der Sprachwirklichkeit die Abgrenzung des Richtigen vom Falschen jedoch nicht immer eindeutig gegeben [ist]“ und dass die „Existenz ‚halbrichtiger‘ (oder ‚halbfalscher‘) Äußerungen [...] zu den täglichen Erfahrungen des Korrektors fremdsprachlicher Arbeiten [gehört]“ (Kielhöfer 1975a: 35). Als Beispiel bietet er „il posa le verre devant soi“ an: Diese Äußerung sei nicht grammatisch inakzeptabel, sondern stilistisch inadäquat in der Auswahl der konkurrierenden Systeme: *lui, elle, soi*. Dies sei also ein Stilnormenproblem.

Wie auch Dauzat treffend ausdrückt, ist es jedoch nicht immer absolut feststellbar, ob eine Äußerung richtig oder falsch sei²¹. Auch Kielhöfer (1975a: 21) teilt diese Meinung, indem er schreibt, dass eine allgemeine Fehlerdefinition nicht möglich sei: „Das Urteil über das, was richtig bzw. falsch ist, kann nur relativ zu einem tertium comparationis erfolgen“. Er fügt hinzu, dass „Tendenzen im heutigen Sprachunterricht, Ausdrücke einer Interimsprache [...] zu akzeptieren, weil sie kommunikativ funktionieren“²² (ebd.: 23), ihm „gefährlich“ zu sein scheinen. Diese Tendenzen als Reaktion auf eine übertriebene Fehlergewichtung seien zwar verständlich, und man gehe zu Recht davon aus, dass das Fehlermachen im Lernprozess eine natürliche Sache sei (vgl. Kielhöfer 1975a: 23). Aber Kielhöfer stellt eine wichtige Frage: „Wie soll sich die Interimsprache des Lerners zur L2 hin entwickeln, wenn nicht dadurch, daß ein Ausdruck wie a) als fehlerhaft markiert und verbessert wird?“ Mit a) ist die Äußerung **Moi veux manger* gemeint, die einen gravierenden Verstoß gegen das Sprachsystem darstellt, im Gegensatz zur Äußerung „je veux bouffer“, die sehr umgangssprachlich, aber nicht falsch ist. Kielhöfer unterscheidet also zwischen dem „absoluten Fehler“ und dem „relativen Fehler“. Folglich sei also ein Verstoß gegen das Sprachsystem in der Regel „inakzeptabel“ und ein Verstoß gegen die Sprachnorm bloß „inadäquat“ (Kielhöfer 1975a: 25)²³.

²¹ Dauzat schreibt: „On ne peut pas dire toujours avec absolue certitude que c’est vrai ou faux“ (Dauzat, in: Juhasz 1970: 47f., zitiert nach Krainz 1980: 28).

²² Kielhöfer präzisiert, dass auch u.a. Hans-Eberhardt Piepho diese kommunikative Vorstellung teilt, wie er dies in seinem Vortrag „kommunikative Kompetenz als pädagogisches und didaktisches Lernziel“ anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL) im Oktober 1973 in Stuttgart darstellte (siehe Kielhöfer 1975a: 23).

²³ Kielhöfer verweist diesbezüglich auf Coseriu 1970, Polenz 1973 und Heger 1970.

Akzeptabilität, Adäquatheit, Regeln der Wohlgeformtheit, System und Norm sind Begriffe, die eine gewisse Objektivität der Sprache erforderlich machen. Diese ist natürlich nur relativ, denn auch wenn „im Sprachunterricht [...] das Lernziel der kommunikativen Kompetenz nur nach den Regeln der Wohlgeformtheit interpretiert werden [kann], denn wir müssen unter funktionalem Aspekt annehmen, daß letztlich auch die kommunikative Leistung bei Verstößen gegen die Wohlgeformtheit der L2 gemindert wird“ und „die französische Sprache [...] über ein ganzes Register an Möglichkeiten der sprachlichen Kommunikation [verfügt]“, ist es trotzdem ein Fakt, dass „das Französische als einheitlicher Code einer homogenen Sprachgemeinschaft eine Illusion [ist], die im Sprachunterricht aus lernökonomischen Gründen gern gepflegt wird, aber ein solcher Unterricht geht an der Sprachwirklichkeit vorbei“ (ebd.: 23). Kielhöfer fügt hinzu: „Das Französische stellt sich in Wirklichkeit als Diasystem über einer großen Zahl an diachronischen, diastratischen, diatopischen und diaphasischen Sprachschichten dar“ (ebd.: 24). Mit „diachronisch“ sind zeitliche, historische, mit „diastratisch“ sozio-kulturelle, mit „diatopisch“ geographisch verankerte, dialektale Sprachschichten und mit „diaphasisch“ unterschiedliche Ausdrucksabsichten gemeint. Auch wenn die Zielsprache eben das Ziel ist, auch wenn es Regeln des Systems und der Norm gibt, auch wenn Akzeptabilität, Adäquatheit und Wohlgeformtheit in der Identifizierung von Fehlern eine objektivierende Rolle spielen, steht trotzdem fest, dass diese Sprache von Sprechern bedient wird, die nicht immer gleich sprechen, aber deren Sprachnutzung als *usage* gilt. Deshalb spielt zusätzlich zur objektiven Sprachnorm das Sprachgefühl des *native speaker* (des *locuteur natif*) eine erhebliche Rolle, die zwar nicht unproblematisch und undiskutiert bleibt – wie oben schon ausgeführt –, aber es ist da, es existiert und richtet auch über richtig und falsch. Die Norm ist eben nicht nur Grammatik, es sind nicht nur Regeln, sondern auch „zunächst einmal deskriptiv das, was üblich, gebräuchlich, sprachlich normal ist“ (Kielhöfer 1975a: 27).

2.2.2.2. Verletzung der Wohlgeformtheit

Wie schon erwähnt, ist die strukturelle Beherrschung einer Sprache nur ein Teil der Sprachkompetenz, denn „es ist [...] nicht adäquat und auch nicht möglich, die Sprache auf den funktionellen Code einzuschränken, die Sprachkompetenz auf die Systemkompetenz zu reduzieren. Die Sprache hat gleichermaßen auch eine ästhetische und soziokulturelle

Dimension“ (ebd.: 59). Es erscheint in diesem Zusammenhang in der Literatur die Begrifflichkeit der Fehler als „Verstöße gegen die Wohlgeformtheit“, die „diese sprachlichen Dimensionen [verletzen], woraus sich wohl letztlich auch eine kommunikative Minderung der Sprachleistung ergibt“ (ebd.: 59f.). Diese „kommunikative Kompetenz umfasst Systemkompetenz und Normkompetenz. Nicht nur Verstöße gegen die Systemeigenschaften beeinträchtigen die Kommunikation, sondern auch inadäquate Bildungen auf den verschiedenen Ebenen der Norm“ (ebd.: 60). Da hier bevorzugt der Begriff der Abweichung statt des Verstoßes genutzt werden soll, kann also von Abweichung von der Wohlgeformtheit die Rede sein, was heißt, dass eine Äußerung die sprachliche Konformität und die Sprachwertvorstellungen verletzt.

Dann, wenn „Kriterien dem Fehler nicht voll gerecht werden“ (ebd.: 62) und wenn Wohlgeformtheit, Sprachgefühl und Intuition aufeinander treffen, wie schon mehrfach erwähnt – und diesbezüglich herrscht wohl ein allgemeiner Konsens, so problematisch es auch sein mag –, soll in letzter Instanz der Muttersprachler (bzw. der *educated native speaker*) entscheiden, ob eine Äußerung von der Wohlgeformtheit, Adäquatheit oder Gebrauchsnorm abweicht. Der Muttersprachler soll nicht entscheiden, ob es ‚so sehr für die Kommunikation störend‘ sei, sondern ob er dies als Fehler versteht bzw. empfindet. Denn die Komponente der Intuition, der Subjektivität spielt dabei eine erhebliche Rolle: Trotz aller Objektivität, Regeln und Kriterien behält das Sprachgefühl einen hohen Stellenwert. Es soll also einerseits nicht abgewogen werden, ob man zwischen der Regel- und der Gebrauchskompetenz des Lerner unterscheidet, wenn man sich mit seinen Fehlern befasst, sondern beide Kompetenzen bilden eine Einheit. Dem Sprachgefühl des Muttersprachlers kommt dabei eine Richterrolle zu. Dies gilt aber nur dann, wenn man – so der Ansatz dieser Arbeit – die Zielsprache und die Standardsprache gleichsetzt. In der Diskussion um Fehler von L2-Lernern muss allerdings noch ein weiteres Thema angesprochen werden: die Interimsprache.

2.2.2.3. Zielsprache und Sekundärsprache

Die Interimsprache – auch Sekundärsprache, *interlangue/interlanguage* genannt – ist das sprachliche Stadium der Fremdsprache beim Lerner nach *n* Lernphasen. Die Fehlerproblematik und *interlangue* sind eng miteinander verwoben, denn die Beschäftigung

mit Fehlern und mit lernersprachlichen Äußerungen führe zu einer Erweiterung der Satzlinguistik zur Text- und Pragmalinguistik (Raabe 1980: 66). Somit sei die Beschreibung der Interimsprachen (und damit des Fehlers) nicht nur unter systemlinguistischen Aspekten interessant, sondern auch als sprachlicher Diskurs im sprachlichen Diskurs (ebd.: 66)²⁴.

Das, was man unter Zielsprache und Sekundärsprache verstehen soll, muss hier definiert werden. Kohn bestimmt die Zielsprache als „Satzmenge, die ein Sprecher nach einer Lernphase beherrschen soll“, und die „Satzmenge, über die ein Sprecher nach einer Lernphase verfügt“, nennt er Sekundärsprache. Somit entsprechen *n* Lernphasen auch *n* Sekundärsprachen; „bei optimalem Lernerfolg kann die Sekundärsprache einer Lernphase gleich der Zielsprache dieser Lernphase sein“ (Kohn 1974: 35).

Während Kohns Begriff der Sekundärsprache einleuchtend erscheint, ist derjenige der Zielsprache nicht unproblematisch. Als Zielsprache soll für die vorliegende Arbeit die Standardsprache gelten, nicht nur das, was der Lerner können kann, denn es ist von einem fortgeschrittenen erwachsenen Lernerpublikum zu erwarten, dass es die Standardsprache beherrscht. Darüber hinaus ist die Berücksichtigung einer Zielsprache im Sinne Kohns im Falle anonym kopierter Klausuren aus verschiedenen Universitäten schlichtweg unmöglich.

Für Hammarberg 1973 und Bell 1974 (zitiert nach Raabe 1980: 66) ist „das Feld der Fehleranalyse zu klein und eingegrenzt und somit nur von geringem Nutzen“, wenn man sie ohne den Begriff der *interlangue* betrachtet. Fehleranalyse wird nämlich als „in der Interimsprachenanalyse enthalten“ angesehen, d.h. dass die Fehleranalyse ein Teilbereich der Analyse der Interimsprache sei. Der Fehler solle beim Fremdspracherwerb „nicht in sich beurteilt, analysiert, beschrieben und erklärt werden, sondern, soweit möglich und sinnvoll, unter Einbezug seines Verhältnisses zur entsprechenden, jeweiligen Interimsprache des Lerners“ (Raabe 1976: 67). In der Tat kann man behaupten, dass Fehler insofern interessant sind, als sie uns etwas über den sprachlichen Kompetenzstand sagen, und dass ein Fehler an und für sich ohne Kontext, ohne Text, nutzlos ist.

Für Raabe (1980: 71) spielt die Interimsprache insofern eine Rolle, als er für die Fehleridentifizierung kommunikativ-funktionale Kriterien bevorzugt, d.h. dass Fehler, die „die Kommunikation nicht beeinträchtigen, unberücksichtigt“ gelassen werden sollten.

²⁴ Raabe verweist diesbezüglich auf Hatch 1978 und Faerch 1979.

Dies stellt einen völlig anderen Abweichungsbegriff als den sprachnormativen dar und ergibt sich, „wenn bei der Identifizierung davon ausgegangen wird, dass das abweichend ‚fehlerhaft ist, was von der normalen interimsprachlichen Entwicklung negativ differiert“ (Raabe 1980: 71). Gegen diese Vorgehensweise ist jedoch einzuwenden, dass die Berücksichtigung der Interimsprache bei der Korrekturarbeit zu mehr Kulanz gegenüber Fehlern führen kann, was die Gefahr in sich birgt, „dass das Akzeptieren von Fehlern zu ihrer ‚fixation‘ führen kann“ (Rojas 1971: 63, zitiert nach Raabe 1980: 66).

Auch der Einwand gegen die „sekundärsprachenorientierte“ Fassung des Fehlerbegriffs von Corder erscheint gerechtfertigt. Für Corder spricht der Lerner zu keiner Zeit die Zielsprache, sondern eine Sekundärsprache, d.h. eine Teilmenge der Zielsprache. Somit könne der Fehler nur mit der Sekundärsprache (inklusive Defiziten) verglichen werden (vgl. Corder 1972: 180). Mayr setzt zu Recht dagegen, dass „ja notwendigerweise keine bloße ‚innere‘ (im Sinne der sekundärsprachlichen Übergangskompetenz) Fehlerdefinition möglich, sondern auch eine ‚äußere‘ (im Sinne des zielsprachlichen Systems) nötig ist.“ Er fügt hinzu, dass der Begriff des Fehlers sich an der Standardsprache als Lernziel orientiere und dass er „eine Abweichung von derselben dar[stellt], die durch einen Vergleich der aktualisierten Lerneräußerung (im Falle eines Fehlers: der Fehlerstelle) mit der substituierbaren und systemadäquaten zielsprachlichen Äußerung (im Falle eines Fehlers: der Korrekturstelle) erkannt werden kann“ (Mayr 1985: 56).

Kohn sieht den Fehler immer im Zusammenhang mit seiner (möglichen) Korrektur und bezeichnet dieses Paar aus dem fehlerhaften Satz (S1) und der Korrektur (S2) als Korrekturpaar: „Ein Paar aus einer Fehlerstelle und einer ihr entsprechenden Korrekturstelle wird Korrekturpaar genannt [...]. S1 und S2 sind intersprachliche Paraphrasen voneinander“ (Kohn 1974: 37f.). Es gebe daher „verschiedene Möglichkeiten, zu einem Fehler eine Korrektur anzugeben. Und je nach der getroffenen Wahl werden der Beschreibung des Fehlers auch unterschiedliche ‚Richtlinien‘ gesetzt. Die Bestimmung der Korrektur und der Korrekturpaare zu einem Fehler kann daher sinnvollerweise nur im Einklang mit der beabsichtigten Fehlerbeschreibung vorgenommen werden“ (ebd.: 38). Ich kann mich nur Mayr anschließen, indem ich Kohns Auffassung des Fehlerbegriffs für mich aufnehme. Bei Kohn sei der Fehlerbegriff so neutral formuliert, dass er alle Aspekte mit einschließe und deshalb am brauchbarsten sei (vgl. Mayr 1985: 54): „Ein Fehler ist ein Satz der Sprache eines Lerners (= Sekundärsprache), zu dem es einen oder mehrere Sätze der

zu erlernenden Sprache (= Zielsprache) als Korrektur gibt.“ (Kohn 1974: 4) Dies bedeutet, dass es tatsächlich nicht immer nur eine Korrekturstelle für die entsprechende Fehlerstelle gibt. Darüber hinaus wird dies durch die Kategorie der Rede bestätigt, die Coseriu in seinem Typ-System-Norm-Rede-Modell vorstellt: In der Rede gebe es Varianten (viele Sprecher, viele mögliche Sprachrealisierungen), und gerade dieses Spannungsfeld zwischen Typ (funktionellen Prinzipien, Kategorien, Verfahrenstypen des Systems) und Rede entspreche der Saussureschen Dichotomie zwischen *langue* und *parole* (vgl. Krainz 1980: 29). Der Kohnsche Fehlerbegriff ist sehr weit gefasst, weshalb er dieser Arbeit zugrunde gelegt wird; darüber hinaus soll hier Mayrs Ergänzung dazu übernommen werden, dass „Satz durch Äußerung“ ersetzt wird, „damit keine Einheiten ausgeschlossen sind, die [...] größer (etwa Texte) als Sätze sind.“ (Mayr 1985: 54).

Die Fehlerdefinition von Kohn ist insofern auch weiterführend, als sie Klarheit durch Minimalismus schafft und einen Ausgang aus der konfusen und widersprüchlichen Komplexität des Themas „Fehler“ ermöglicht. In dem Spannungsfeld zwischen Regeln und *usage*, Grammatikalität und Adäquatheit, zwischen Berücksichtigung der Interimsprache und Vermeidung der *fixation* von Fehlern (Rojas 1971: 63), objektiven Kriterien und Intuition ist das *champ des possibles* so breit, dass Schmitts Aussage sich von selbst zu behaupten scheint: „la faute devient ‚une unité relative‘ qui perd son rigorisme“ (Schmitt: 2002: 64). Also will ich wiederholend festhalten, in einer Art Kohn-Mayr-Mashup, und für die Gesamtheit dieser Arbeit gelten lassen: *Ein Fehler ist eine Äußerung der Sprache eines Lerners (= Sekundärsprache), zu der es eine oder mehrere Äußerungen der zu erlernenden Sprache (= Zielsprache) als Korrektur gibt.*

2.2.3. *Der Fehler als Lernchance*

Fehler aber werden in der Literatur nicht ausschließlich als negative Normabweichungen betrachtet, sondern auch als „Spiegelbild des zurückliegenden Unterrichts“ (Nieweler 2006: 281) sowie als unvermeidliche Notwendigkeiten²⁵ und als „erwartete Symptome für den Lernprozess – notwendige Bausteine beim Hypothesenaufbau des Lernenden über die

²⁵ Debyser schreibt: „des fautes sont à la fois inévitables et ‚nécessaires‘“ (Debyser 1970: 43).

Zielsprache“ (Krainz 1980: 32), sodass der Fehler im Unterrichtsvorgang zu einem „moment dialectique inévitable et fonctionnel“ (Debyser 1970: 34) wird.

Gerade das ist das Positive und die Chance des Fehlers: seine Funktion als Wegweiser, als Indiz des Sprachstands. Auch Cherubim (1980: VII) ist der Auffassung, dass „Abweichungen keineswegs nur negative, sondern auch positive Funktionen erfüllen“, sowie Mayr, der eine dynamisch-prozesshafte Konzeption von Spracherwerb hat, vertritt die Ansicht, dass „wohl heute kein Zweifel mehr darüber bestehen [dürfte], dass Fehler nicht einfach nur als ‚negative Erscheinung‘, als ‚Fehlleistung‘ gesehen werden können. Vielmehr sind sie ein notwendiger Bestandteil einer Sekundärsprache nach Abschluss einer bestimmten Lernphase“ (Mayr 1985: 52). Krainz (1980: 30f.) sieht auch Fehler als positiv an, da sie „wichtige Informationen“ enthalten, die „Aufschluss über erfolgte bzw. im Gang befindliche Lernprozesse [geben]“. Ich schließe mich der Äußerung Nickels an, der die Auffassung vertritt, dass „in der Fehlleistung des Schülers ein normaler Prozess [zu sehen ist], genauso wie der Arzt im Fieber letztlich ein positives Phänomen sieht, das ihm erst die Möglichkeit zur Diagnose gibt“ (Nickel 1972a: 8, zitiert nach Krainz 1980: 32).

Durch Cherubims Aussage, der Fehler sei lediglich ein „Element sprachlichen Handelns“ (Cherubim 1980: 1), findet eine wohltuende Entdramatisierung des Fehlers statt. Somit kann der Fehler als didaktische Chance betrachtet werden, die es dem Lehrer und den Lernern ermöglicht, den Lehr-Lern-Prozess zu reflektieren und ggf. zu verändern. Mit dieser positiven Einstellung zum Fehler wird ihm eine neue Funktion gewährt. Seitdem wird er eher neutral und nicht nur einseitig negativ betrachtet. Es ist nämlich sehr sinnvoll, das zu beobachten und zu beschreiben, was sprachlich nicht richtig ist, um Lehrern und Lernern konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge anzubieten. Und dies ist die grundlegende Aufgabe der Fehleranalyse: Fehler identifizieren, untersuchen, verstehen und möglichst auch erklären, und sich nach diesen Erkenntnissen richten, um sie im unterrichtlichen Kontext besser zu integrieren und zu nutzen. Wie Hans-Jürgen Krumm es einmal formuliert hat und von Nieweler (ebd.: 280) zitiert wird: „Schüler, die Fehler machen, gewähren Einblicke in ihren Sprachlernprozess, und so störend Fehler auch sein mögen, können sie doch als ‚Lerngelegenheiten‘ genutzt werden“.

Mit der Definition eines Fehlerbegriffs sind die Vorüberlegungen zu dieser Arbeit noch nicht komplett abgeschlossen. Sie verlaufen vom Allgemeinen zum Besonderen. Nachdem

es sich um das System, die Norm im Allgemeinen, den Fehler insbesondere gehandelt hat, geht es nun ein Stück weiter in das Besondere hinein, nämlich zur Unterscheidung zwischen Fehlern aus der allgemeinen Standardsprache und Fehlern aus der (juristischen) Fachsprache. Dies ist ein interessanter sowie strittiger Punkt, der eine eigene Diskussion in der Literatur hervorgerufen hat und den es nun zu erläutern gilt.

2.3. Fehler und Fachsprache

Diese Arbeit befasst sich mit Fehlern einer bestimmten Textsorte – nämlich Textproduktionen von Lernenden der französischen Rechtssprache –, weshalb es nun an dieser Stelle gilt, sich – mithilfe der *linguistique juridique* von Gérard Cornu – der französischen juristischen Fachsprache in ihrem linguistischen Aspekt und mit ihren Besonderheiten zu widmen. Die Frage nach den Fehlern einer fachsprachlichen Klausur bringt weitere Fragen mit sich: Kann man Allgemein- und Fachsprache voneinander trennen? Und was ist dann mit den Fehlern? Gibt es fachsprachliche Fehler und somit allgemeinsprachliche, die einen Einblick in die allgemeine Sprachkompetenz der Lernenden des *français juridique* gewähren können? Die Diskussion um Allgemein- und Fachsprache sowie das umstrittene und schwer greifbare Thema des fachsprachlichen Fehlers sollen hier zur Beantwortung dieser Fragen vorgestellt werden.

2.3.1. Die Sprache des Rechts

Gérard Cornu, Jurist und Linguist, schreibt in seiner *Linguistique juridique*, dass „le droit est un langage“ (Cornu 2005: 2) und dass das „langage juridique comme norme“ zur „normalisation juridique“ gehört (ebd.: 3). Er spricht sogar von „l’union intime du droit et de la langue“ (ebd.: 4) und zitiert Haba (1974: 257f.), der zu Recht behauptet: „un droit est nécessairement lié à la langue“. Cornu (2005: 3) nennt dies sogar „le commun génie et le commun destin du droit et de la langue“, denn es geht primär um die „question cruciale de la formulation juridique“ (ebd.), eben darum, die *matière juridique* präzise zu benennen. Cornu beschreibt in einem unerwarteten lyrischen Stil die „justice du droit“ und die „justesse des mots“ und plädiert leidenschaftlich, dass „la langue est vivante dans la création du droit, jusqu’à le faire aimer“ (ebd.: V). Soviel zur klischeehaften Meinung, das Recht und

seine Sprache seien ein trockenes lebloses Thema. Die juristische Sprache ist lebendig. Die *linguistique juridique* ist es nicht weniger.

Diese Sprache benennt juristische Gegenstände und Sachverhalte („elle nomme les contrats et les délits, les biens, les dettes, etc...“, ebd.: 2). Sie benutzt Termini der allgemeinen Standardsprache und gibt ihnen eine eigene neue Bedeutung (vgl. ebd.: 2), denn „il y a un langage du droit parce que le droit donne un sens particulier à certains termes. L'ensemble de ces termes forment le vocabulaire juridique“ (ebd.: 13). Die *linguistique juridique* ist die Beobachtung und Beschreibung dieser gegenseitigen Durchdringung von Recht und Sprache und ihren Interaktionen miteinander, „c'est-à-dire aussi bien l'action du droit sur le langage que l'action du langage dans le droit“ (ebd.: 2). Cornu geht sogar noch weiter. Er sieht in der juristischen Sprache ein Spiegelbild eines jeden juristischen Systems, das sogar untrennlich mit der Kultur verbunden sei:

Il convient également d'admettre qu'il existe aussi, au sein de chaque système juridique, un génie du langage du droit, en ce que celui-ci a pour assise un réseau notionnel (qui est d'ailleurs le reflet du système juridique) [...] potentiel inséparable, ici encore, de la culture qui l'a forgé et qui l'anime (ebd.: 8).

Auch Sourieux & Lerat (1994: 4), die das Recht u.a. als eine „science sociale“ definieren, sehen es nicht nur als Norm, sondern auch als kulturgebunden und setzen es mit „l'histoire et la structure des sociétés, ainsi que l'histoire et la structure des langues“ in Verbindung.

Sprache und Recht gehören nicht nur bei Cornu unmittelbar zueinander und „le génie d'une langue englobe sa grammaire, sa syntaxe, son lexique et sa capacité d'expression“²⁶, wobei ein Schwerpunkt auf die „mots de la loi“ gesetzt wird, die „les tenants du langage technique“, die „termes spécifiques porteurs des notions juridiques“ sind (Cornu 2005: 9). Sourieux & Lerat nennen dies die *terminologie*, die aus „notions techniques“ sowie deren „dénominations“ („termes“) und „champ notionnel“ besteht (Sourieux & Lerat 1994: 3). Es ist nämlich so, wie Cornu es beschreibt, dass „la connaissance du droit passe par l'initiation au vocabulaire juridique“, denn „pour le droit qui institue l'ordre juridique, la précision est une autre valeur du langage“ (Cornu 2005: 9)²⁷.

²⁶ Le „génie de la langue“ ist ein im 17. und 18. Jahrhundert häufig verwendeter Fachbegriff der Grammatik und frühen Sprachwissenschaft der neueren Sprachen, der für den besonderen Charakter einer Sprache steht. Vgl. Haßler (2009: 777f.).

²⁷ Vgl. Reinfried, Marcus (1995): Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 51–67.

2.3.1.1. Der juristische Wortschatz

Zum einen muss an dieser Stelle präzisiert werden, dass Cornu wohl von *langage* spricht und nicht von *langue*: „on donne aussi le nom de langage, au sein d’une langue, à la façon particulière dont celle-ci est parlée dans un groupe ou dans un secteur d’activités“ (Cornu 2005: 16). Er legt viel Wert auf diese Unterscheidung zwischen *langue* und *langage* (*de spécialité*): „Il y a un langage du droit parce que le droit énonce d’une manière particulière ses propositions²⁸. Les énoncés du droit donnent corps à un discours juridique et même à tout un assortiment de discours“ (ebd.: 14). Das *langage juridique* ist sozusagen ein *langage technique* „principalement, par ce qu’il nomme, secondairement par la façon dont il énonce (c’est-à-dire surtout par son vocabulaire, parfois dans son discours)“ (ebd.: 18). Cornu hebt also die besondere Stellung des Wortschatzes (des *vocabulaire juridique*) hervor, sowie, an zweiter Stelle, der Struktur und des Stils des Diskurses (des *discours juridique*): „le droit a [...] son vocabulaire. [...] Un discours juridique se reconnaît à sa structure et à son style“ (ebd.: 14f.).

Das *vocabulaire juridique français* „nomme tous les éléments que la pensée juridique découpe dans la réalité pour en faire des notions juridiques, des catégories (c’est ce découpage qui engendre le vocabulaire juridique)“ (ebd.: 18) und umfasst alle „unités lexicales de la langue française qui ont au moins un sens juridique“ (ebd.: 18). Zur Benennung aller Elemente des juristischen Denkens kreiert das *langage juridique* eigene Wörter. Solche Wörter „n’ont de sens, dans une langue, qu’au regard du droit“, und Cornu schlägt für sie die Bezeichnung „termes d’appartenance juridique exclusive“ vor, die den „noyau dur d’un vocabulaire spécial, propre au droit“ bilden (ebd.: 13). Andererseits – weiterhin zum Zweck des präzisen Ausdrucks juristischen Denkens – besetzt das *langage juridique* manche Wörter semantisch neu, die in der allgemeinen Sprache schon vorhanden sind. Somit kann man sagen, dass „le vocabulaire juridique ne se limite pas aux seuls termes d’appartenance juridique exclusive. Il s’étend à tous les mots que le droit emploie dans une acception qui lui est propre“ (ebd.: 14). Dies bedeutet, dass es alle Termini mit einschließt, die mindestens „un sens dans l’usage ordinaire et au moins un sens différent au regard du droit“ haben und die dadurch polysem sind. Cornu (2005: 18) fügt hinzu, dass diese polysemen Wörter (diese „termes de double

²⁸ Cornu (2005: 14, Anm. 3) zitiert Roman Jakobsons *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit, 1963: Mit „énoncé“ ist ein „ensemble de phrases ou au minimum une phrase considérées indépendamment de leur énonciation“ gemeint und mit „énonciation“, eine „production individuelle d’une phrase dans des circonstances données de communication“.

appartenance“) viel zahlreicher vertreten sind als Wörter mit exklusiv juristischer Bedeutung. Dies bedeutet für die vorliegende Arbeit, wenn versucht werden sollte, zwischen fachsprachlichen und allgemeinsprachlichen Fehlern zu unterscheiden, dass ganz besonders darauf geachtet werden sollte, in welcher „acception“ ein Wort genutzt wird, nämlich in ihrer juristischen oder in ihrer allgemeinen. Trotz dieser besonderen Stellung des Wortschatzes beinhaltet die *linguistique juridique* selbstverständlich auch andere Bereiche: *phonologie, syntaxe, morphologie, sémantique, terminologie* und *stylistique* sowie *diachronie* und *étymologie* (vgl. Cornu 2005: 11). Aber auch wenn es „bei Fachsprache [...] um mehr als nur um Fachterminologie [geht]“ (Weiß 1983: 18), ist es eben die Besonderheit dieser Fachsprache, einen durchaus erheblichen Wortschatzanteil zu besitzen.

Eine weitere Besonderheit des französischen *langage juridique* ist sein Anspruch, für jeden zugänglich zu sein. Es ist natürlich ein schwieriger Anspruch, denn es handelt sich um eine technische Sprache und „une telle technicité du langage contribue à exclure le langage juridique de la communication naturelle“ (Cornu 2005: 19). Aber fest steht, dass „dans certains systèmes juridiques, on poserait volontiers en principe que le législateur s’adresse principalement au juge et à l’administration, d’où des pratiques rédactionnelles très spécifiques. [...] En France, le principe est contraire“ (ebd.: 9). Jeder Bürger soll also imstande sein, das Gesetz zu verstehen. Richter und Behörden dürfen demnach nicht die einzigen Adressaten des juristischen Diskurses sein. Die Gesetze sollen in solch einer Sprache verfasst werden, dass jeder Bürger sie zur Kenntnis nehmen kann²⁹ (ebd.: 10).

Natürlich ist es leichter gesagt als getan, denn „certaines matières se prêtent plus que d’autres à la légèreté, d’autres plus arides semblent vouées à la technicité“ (ebd.: 10). In der Tat ist der Text der französischen Verfassung durchaus verständlich und sehr zugänglich, während mancher Artikel des *Code civil* oder des *Code pénal* sich als zähe Kost erweisen kann. Es ist tatsächlich so, wie Cornu (2005: 11) es selbst feststellt: „L’accessibilité dépend donc aussi de la matière“, die Zugänglichkeit hängt eben vom Stoff ab. Auch mit dem Anspruch der allgemeinen Verständlichkeit gelingt es dem französischen *langage juridique* nicht, von Nicht-Juristen sofort verstanden zu werden: „Il n’entre pas d’emblée dans l’entendement de celui qui ne possède que la langue commune“ (ebd.: 12), so dass es oft als „jargon“ (ebd.: 13) wahrgenommen wird. Die juristische Sprache kann aus ihrem Wesen heraus nicht mit

²⁹ Cornu (2005: 10) verwendet folgende Formulierung: „Les textes majeurs du droit méritent d’être écrits dans une langue telle que nul citoyen ne puisse les ignorer“.

der Allgemeinsprache gleichgesetzt werden, sie ist „un langage spécialisé au sein de la langue commune“ und „un usage particulier de la langue commune“ (ebd.: 10, 16), eben eine Fachsprache, die innerhalb der Allgemeinsprache eine besondere Nutzung erfährt; und wie Souriou & Lerat es sehr zutreffend ausdrücken, „la terminologie [...] présuppose la maîtrise de la langue générale“ (Souriou & Lerat 1994: 8).

2.3.2. *Allgemein- und Fachsprache*

Auf den ersten Blick scheint es leicht zu sein, Gemeinsprache und Fachsprache voneinander zu trennen und gegeneinander zu stellen. Intuitiv betrachtet ist die Gemeinsprache ein selbstverständlicher Begriff, der eben allgemein akzeptiert und angenommen wird. Es gibt den sprachlichen „Grundstock“, der nahezu allen *locuteurs natifs* gemeinsam ist, und – daran angelehnt, aber als eigenständiges Subsystem funktionierend – die verschiedenen Fachsprachen.

Ganz allgemein, wenn man zuerst einmal nur die Definition des Duden liest, findet man Folgendes: Gemeinsprache sei die „allgemein verwendete und allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft verständliche Sprache (ohne Mundarten oder Fachsprachen)“ und werde im sprachwissenschaftlichen Sinne „Standardsprache“ genannt³⁰. Die Fachsprache wird im Duden als „Sprache, die sich vor allem durch Fachausdrücke von der Gemeinsprache unterscheidet“³¹, definiert.

Hans-Peter Weiß (1983: 6, 17), der Sprache als „Ausdruck einer bestimmten Erfahrungswelt“ auffasst, stellt die Frage, ob „sich im Rahmen dieser Diskussion ‚Fachsprache‘ genauer als ‚Sprache der lern- und berufsspezifischen Erfahrungswelt“ erklären lässt. Selbstverständlich ist jeder Definitionsversuch immer komplexer und nicht in einem Satz zusammenzufassen. Zu seiner Frage fügt Weiß hinzu, dass „Fachsprachliche Inhalte [...] aber nicht nur auf spezifische Fach- oder Berufsbereiche reduziert“ sind, sondern dass „mit der zunehmenden Technisierung [...] fachbezogene Sprachkomponenten Allgemeinsprachgut geworden“ sind und dass „die wechselseitige Durchdringung von Allgemeinsprache und sach- oder fachbezogenen Ausdrucksvarianten

³⁰ Online-Duden: www.duden.de/rechtschreibung/Gemeinsprache [letzter Zugriff: 02.06.2015].

³¹ Online-Duden: www.duden.de/rechtschreibung/Fachsprache [letzter Zugriff: 02.06.2015].

[...] keineswegs neu ist“, da „durch die medienbestimmte Informationsvermittlung [...] das sprachliche Allgemeingut in unserer Zeit [...] durch verschiedene sogenannte ‚termini technici‘ nicht nur begrifflicher Art, sondern fachtypischer sprachlicher Wendungen beeinflusst“ wird (ebd.: 17). Aber trotz dieser Durchdringung von Allgemein- und Fachsprache ist es offensichtlich möglich, sie in Äußerungen voneinander zu unterscheiden, denn „soweit diese sprachlichen Mittel ihrerseits funktional festgelegt sind, handelt es sich um Fachsprache im engeren Sinne“ (ebd.: 19).

Bei Kielhöfer (1975a: 48) werden Allgemein- und Fachsprache wie folgt konzipiert: Es gibt „Einheiten und Regeln, die nicht an bestimmte Subsprachen gebunden sind (oder in einer großen Anzahl von Subsprachen vorkommen)“, die also „stilistisch weitgehend neutral (merkmallos) sind (style zéro). Sie gehören einer sogenannten Standardsprache an.“ Kielhöfer nimmt grundsätzlich an, dass Allgemein- und Fachsprache unterschieden werden können, und sieht eher darin ein Problem, „die Teilsprachen gegeneinander abzugrenzen und damit die Stilmerkmale linguistischer Einheiten und Regeln eindeutig anzugeben“ (ebd.).

Gerade die Begrifflichkeit des Merkmallosen bezüglich der allgemeinen Standardsprache spielt eine zentrale Rolle bei Kalverkämper (1990: 1998). Er referiert verschiedene Modelle der Abgrenzung und Hierarchisierung von Gemein- und Fachsprache: Hoffmann (1985: 58ff.) spricht von einer „horizontale[n] Gliederung“, andere nennen in ihren Modellen diese Beziehung sektoral (Baldinger 1952, zitiert nach Hoffmann 1998: 58ff.) bzw. relational (Werner Reinhart: 1966, zitiert nach Hoffmann 1998: 58ff.). Fest steht zumindestens, dass die „Konstituierung eines Faches von der Sprache“ ausgeht und nicht umgekehrt (Kalverkämper 1990: 100). Die Kategorie der Gemeinsprache wird als „homogen ausgewiesene und eigenständige Kategorie [...], eine eben im ‚Mittel‘-Punkt angesiedelte Kategorie“ angesehen (ebd.: 101). Es kursieren viele verschiedene Bezeichnungen für diese eine Kategorie: „Gemeinsprache, Allgemeinsprache, Alltagssprache, Einheitssprache, Standardsprache, Umgangssprache, öffentliche Verkehrssprache“ (ebd.: 102). Als gute Definition, die Kalverkämper auch zitiert, kann man die Formulierung Lothar Hoffmanns übernehmen: Gemeinsprache sei „jenes Instrumentarium an sprachlichen Mitteln, über das alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft verfügen und das deshalb die sprachliche Verständigung zwischen ihnen möglich macht“ (Hoffmann 1985: 48).

Nur ist es leider gar nicht so einfach, wie diese Definition es scheinen lässt: Kalverkämper spricht von einem Dilemma, denn es ist „weder theoriegesichert noch praktisch am Einzelfall – und sei dies nur intuitiv – entscheiden zu können, was ‚gemein‘, ‚Alltag‘, ‚nicht fachspezifisch‘ ist, und dementsprechend auch nicht das Sprachmaterial – hier nur die Wörter – als ‚gemeinsprachlich‘ methodisch sauber einstufen zu können“ (Kalverkämper 1990: 103). Also ist da nicht von einer methodisch sauberen Einstufung die Rede, sondern von einer „Einschätzung eines Wortes als ‚gemeinsprachlich‘ im jeweiligen Einzelfall“ (ebd.: 103), was bedeutet, es sei möglich, aber nur relativ.

Zum Versuch einer methodischen Einstufung werden zwar funktionale Modelle genannt, wie das von Klaus Heller (1970), der das Verhältnis von Gemeinsprache (nicht fachbezogene Lexik) und Fachlexik von der Kommunikationssituation abhängen lässt, „aus der allein heraus entschieden wird über Graduierungen von Verständlichkeit und Spezialisierung“ (Kalverkämper 1990: 104). Jedoch stellt Kalverkämper fest, „daß mit einem funktionalen Modell allein noch nicht das Phänomen ‚Gemeinsprache‘ systematisch erklärt, geschweige die Verhältnisse zwischen den Kategorien ‚Gemeinsprache‘ und ‚Fachsprachen‘ erfaßt sind“ (ebd.: 105). Er fügt hinzu, dass das sich „nicht anders leisten [läßt] als mit umfassenden empirischen Arbeiten“, die „induktiv vorgehen [sollen], so daß sie mit wenig belastender theoretischer Vorgeprägtheit die Texte – mündliche oder schriftliche, und aus möglichst vielfältigen Textsorten – auf ihre Fachsprachlichkeit hin untersuchen. Als Ballast wäre es dann anzusehen, wenn nun weiterhin von einer Zweiteilung in ‚Gemeinsprache‘ und ‚Fachsprachen‘ ausgegangen würde“ (Kalverkämper 1990: 105).

In der Tat sei die „Allerweltskategorie ‚Gemeinsprache‘“ (ebd.), die man als „alles außer das Fachsprachliche“ definiere, „nicht homogen“, habe „keine Trennschärfe zu den Fachsprachen“, sei „als linguistische Kategorie (nur) aus außersprachlichen Gegebenheiten, nämlich den Laien gerechtfertigt“ und führe nur zur „gemeinhin im (intuitiven) Konsens übliche Gegenüberstellung von ‚Gemeinsprache‘ hier und ‚Fachsprachen‘ dort“ (ebd.: 106). Für Kalverkämper (ebd.: 101) ist diese „Opposition zwischen Gemeinsprache und Fachsprachen [...] nicht aufgehoben“, und er versucht, eine Art Brücken-Modell aufzustellen. Wie Cornu es so treffend schreibt, „il est banal d’opposer le langage courant [...] au langage juridique“ (Cornu 2005: 11) und „la querelle du langage technique, opposé au langage courant, est un problème mal posé“ (ebd.: 19).

Denn widmet man sich auf den zweiten Blick ein wenig der Literatur der letzten 50 Jahre zum Thema „Gemeinsprache vs. Fachsprache“, ist das doch etwas komplexer und alles andere als selbstverständlich. Zur Geschichte und Entwicklung dieser Diskussion, die hier nicht das Thema ist, siehe bitte den zusammenfassenden Beitrag Lothar Hoffmanns (1998a).

Nachdem Gemeinsprache und Fachsprache als Gegensätze betrachtet wurden bzw. in der Fachsprachenforschung sogar die Meinung herrschte, dass alles Fachsprache sei und es die Gemeinsprache nicht gäbe, findet Hartwig Kalverkämper eine theoretische Lösung zu dieser Opposition. Er sieht, dass „[d]er Laie [sich] negativ zum Fachmann [definiert]“ und dass „[d]iese Art zu definieren – und zwar negativ in bezug auf [...] eine gegebene Qualität (‚fachlich‘) – an die strukturelle Phonologie [erinnert]“ (Kalverkämper 1990: 97). Er schlägt also vor, Roman Jakobsons „Theorie der binären Korrelation zwischen zwei sprachlichen Elementen“ wie folgt „auf die Beziehung der beiden Kategorien ‚Fachmann vs. Laie‘“ auszudehnen: Ein stimmhaftes *b* und ein stimmloses *p* haben die „Eigenschaft der Stimmhaftigkeit als principium comparationis (Oppositionseigenschaft)“ gemeinsam, wobei „das Merkmal des einen der beiden Opposita [...] der Merkmallosigkeit des anderen Oppositum entgegengesetzt ist“ (ebd.: 98). Somit ist ein *b* merkmalthaltig und ein *p* merkmалlos. Kalverkämper meint zwar durchaus, dass beide Bedeutungen als Ganzheiten gegensätzlich sind, dass jedoch die „verbindende Eigenschaft [der] Fachlichkeit“ sie vereint. Somit ist der Fachmann merkmalthaltig bzw. merkmalthaltig und der Laie merkmaltharm bzw. merkmalthreduziert, denn „statt der Polarität der beiden Kategorien sollte ihre Vereinbarkeit gesehen werden.“ (Kalverkämper 1990: 98). Es ist linguistischen Experten seit langem bekannt, dass Antonyme in den meisten Fällen fast bedeutungsidentisch sind; sie unterscheiden sich in der Regel nur in einem einzigen – aber maßgeblichen – Merkmal, welches die Antonymie begründet.

Kalverkämper bietet ein beide Sprachen vereinendes Modell an, in dem „Laienschaft demnach die merkmalarreduzierte Form der Fachlichkeit“ ist und die „Qualität der Fachlichkeit“ durch eine „gestufte Skala“ dargestellt werden kann, die zwischen „vollkommen ausgewiesener Könnerschaft“ und Laienschaft als „Endbereich der Fachlichkeit“ differenziert (Kalverkämper 1990: 98):

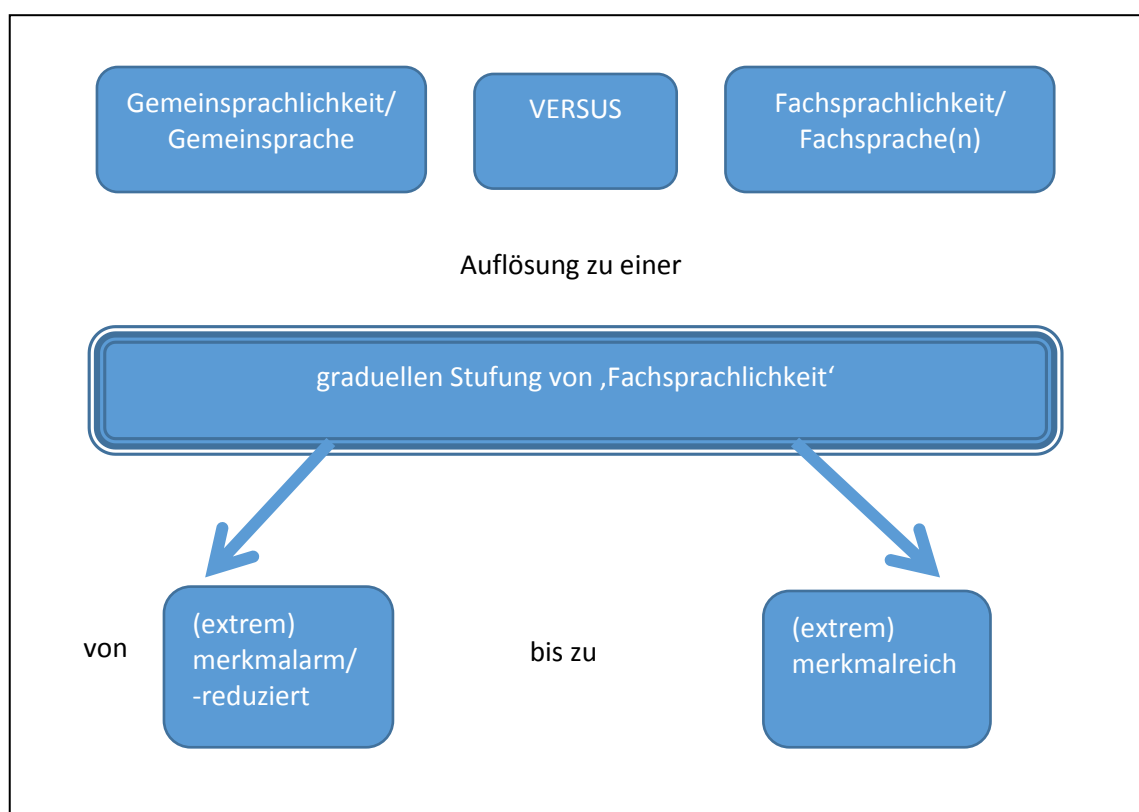


Abbildung 17: merkmalarorientierte ‚Fachlichkeits‘-Skala nach Hartwig Kalverkämper (1990: 123)

Kalverkämper schlägt also für Gemein- und Fachsprache genauso eine „merkmalarorientierte ‚Fachlichkeits‘-Skala statt [einer] Gegensatz-Beziehung“ vor, da bisher „analog zu ‚Laientum‘ und ‚Fachlichkeit‘ [...] eine prinzipielle Gegensätzlichkeit zwischen Gemeinsprache und Fachsprachen angenommen wurde“ (Kalverkämper 1990: 100³²).

Im Rahmen der Fehleranalyse von Klausuren Lernender der französischen Rechtssprache und insbesondere des allgemeinen Sprachniveaus der Lernenden stellt sich nun die Frage, ob und wie man die allgemeinen und fachsprachlichen Fehler unterscheiden kann. Die gestufte Skala von Kalverkämper ist dabei hilfreich, genauso wie die Vorüberlegungen über

³² Kalverkämper verweist diesbezüglich auf Fluck (1985: 16; 1992) sowie auf Möhn & Pelka (1984: 35).

Norm und Intuition. Es ist jedoch noch an dieser Stelle notwendig, die Diskussion um den fachsprachlichen Fehler vorzustellen.

2.3.3. *Der fachsprachliche Fehler*

Im Zuge der Diskussion um Fehler und Fachsprache entstand an der Wirtschaftsuniversität Wien ein Forschungsbereich um Martin Stegu und Eva Lavric: die fachsprachliche Fehlerlinguistik. Diese interdisziplinäre Forschung befindet sich *à la croisée des chemins* zwischen Linguistik, Fehlerlinguistik und Fachsprachenforschung.

1987 stellt Martin Stegu (S. 187ff.) die Frage, ob es „‘fachsprachliche’ Fehler“ gebe. Er stellt fest, dass „allgemein davon ausgegangen [wird], daß der Student bereits einen Grundstock an allgemeinsprachlicher Kompetenz mitbringt“ (ebd.: 187) sowie dass „allgemeinsprachliche Probleme – wie etwa in der Beherrschung der ‚Grundgrammatik‘ – weiterhin bis zum Ende ihrer Ausbildung“ bestehen und „die eigentliche Hauptschwierigkeit [darstellen]“ (ebd.: 188). Stegu stellt weiterhin die Frage, „ob es jetzt die ‚allgemeinsprachlichen‘ oder die ‚fachsprachlichen‘ Probleme sind, die unseren Studenten mehr zu schaffen machen“ und „ob es nicht sinnvoll wäre, im Rahmen einer fehlerlinguistischen Studie eine Fehlerklassifizierung nach dem Kriterium ‚Fachsprachlichkeit‘ zu versuchen“, denn „wenn mit den Daten [...] eindeutig ein Übergewicht für einen der beiden Fehlertypen nachgewiesen werden könnte, wäre es möglich (und wohl auch notwendig), daraus direkte Konsequenzen für die Unterrichtspraxis abzuleiten (verstärkte Betonung entweder des allgemeinsprachlichen oder des fachsprachlichen Aspekts)“ (ebd.: 188).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass es in der vorliegenden Arbeit *nicht* darum geht, fachsprachliche und allgemeinsprachliche Fehler zu zählen und statistisch auszuwerten, um herauszufinden, wo die meisten Fehler auftreten. Denn Studierende, die ihre (allgemein-)sprachlichen Kenntnisse in einem besonderen fachsprachlichen Kontext nutzen, werden ganz bestimmt einen größeren Prozentsatz allgemeinsprachlicher Fehler haben; das erscheint logisch, denn „die Terminologie bildet nach wie vor den Kern einer Fachsprache. Syntaktische, textuelle Eigenschaften einer Fachsprache sind meist nur besonders frequente Vorkommen von an sich auch in der Allgemeinsprache vorkommenden Mustern – ein großer Teil der Terminologie ist jedoch tatsächlich bloß der

jeweiligen Fachsprache eigen“ (Stegu 1987: 190) und „das Terminologische [erweist sich] noch immer als das Um und Auf [österreich.: das Wesentliche] der Fachsprachlichkeit“ (ebd.: 198).

Die Frage nach der „Abgrenzbarkeit von Allgemein- und Fachsprache“ sei – laut Stegu – die „Frage der Fragen der Fachsprachenforschung“ (ebd.: 189). Die Entscheidung, ob ein Fehler allgemeinsprachlich oder fachsprachlich sei, führt Stegu (ebd.: 198) auch zwangsläufig zur Intuition, zu der „intuitive[n]‘ Zuordnung zum jeweiligen Fehlertypus (eher allgemeinsprachliche, eher fachsprachliche Fehler)“. Wie kann man denn entscheiden, ob Fehler Verstöße gegen die Norm der Allgemeinsprache oder Verstöße gegen die Norm der Fachsprache sind? Kann man eine verlässliche Klassifikation nach „Fachsprachlichkeit / Allgemeinsprachlichkeit“ vornehmen und durchführen?

Stegus Vorüberlegungen sind sehr treffend und ansprechend. Nur seine Schlussfolgerung erscheint etwas kurz und einfach. Er behauptet, „man hätte jetzt wohl das Recht – eine gewisse Argumentationslinie zu Ende denkend – jeden Normverstoß in einem fachlichen Kommunikationsprozess als ‚fachsprachlichen‘ Fehler aufzufassen [...] – und damit würde sich die Unterscheidung zumindest für unsere Zwecke total ad absurdum führen“ (ebd.: 199). Darüber hinaus fügt er hinzu, dass „sich gegen diese extreme Sicht wieder seriöse Gegenargumente anführen [lassen]. Doch wird die Gefahr erkennbar, daß die zunächst so einleuchtende Einteilung in ‚allgemein-‘ und ‚fachsprachliche Fehler‘ sich in vielerlei Hinsicht als so problematisch erweist, daß es sich als so problematisch herausstellen könnte, hier überhaupt auszuweichen.“ Er beendet seine Ausführung mit der unbefriedigenden Erkenntnis, dass „die Bezeichnung ‚fachsprachliche Fehler‘ nicht unbedingt für die Fachsprache der Fehlerlinguistik benötigt wird...“ (ebd.).

Seine „Überlegungen zu schriftlichen Prüfungsarbeiten aus romanischen ‚Wirtschaftssprachen‘ an der WU Wien“ führen Stegu zum Schluss, dass es nicht möglich sei, fachsprachliche und allgemeinsprachliche Fehler voneinander abzutrennen, bzw. dass es den fachsprachlichen Fehler an sich gar nicht gebe. Martin Stegu könnte man zuerst entgegensetzen, dass Ausweichen auch keine Lösung sei und die praktische Realisierung der Devise „impossible n’est pas français!“ angestrebt werden solle. Über den Witz hinaus ist es durchaus denkbar, diese Unterscheidung so durchzuführen, wie Kalverkämper es mit

seinen „seriösen Gegenargumenten“ vorschlägt und ohne die Frage der Intuition auszublenken.

Wenn Stegu schreibt, dass es den fachsprachlichen Fehler nicht gebe, hat er ganz bestimmt recht, aber eben nur in dem Rahmen einer Opposition ‚Gemeinsprache vs. Fachsprache‘. Als er 1987 die Frage stellte, ob „es verantwortbar [sei] – solange die Fachsprachentheorie zu diesen Abgrenzungsfragen noch nicht das letzte Wort gesprochen hat – Zuordnungen mehr oder minder intuitiv vorzunehmen“ (Stegu 1987: 198), waren das Modell der gestuften Skala von Hartwig Kalverkämper und seine Überlegungen zur „Versöhnung“ von Allgemein- und Fachsprachen noch nicht erschienen. Tatsächlich kam 1990 und dann später 1998 mit der Erscheinung des u.a. von ihm herausgegebenen Fachsprachenkompendiums *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* die Fachsprachenforschung ein gutes Stück weiter. Die vorliegende Arbeit soll sich dieser weiteren Schritte der Forschung bedienen, um das Vorhaben, die allgemeinsprachlichen (bzw. fachsprachlich merkmalarmer) Fehler in fachsprachlichen Klausuren zu untersuchen, zu verfolgen und durchzuführen, indem ich Kalverkämpers „skalares Gleiten“ als „angemessene modellhafte Vorstellung“ (Kalverkämper 1990: 118) annehme sowie seinen praktisch-intuitiven Ansatz auf den einzelnen Fehler ausdehne, so dass „die tägliche Erfahrung jeden einigermaßen sensiblen Kommunikanten instand [setzt], recht souverän darüber entscheiden zu können, ob in einer gegebenen Situation dieser Text ‚mehr fachlich‘ ‚wirkt‘, jener Text dagegen weniger fachsprachlich ist“ (ebd.: 125).

2.3.3.1. Fazit

Die vorliegende Untersuchung richtet sich einerseits nach der Norm des *code écrit*, des *usage*, und andererseits nach dem Sprachgefühl, der Intuition der Korrektoren. Die Überprüfung der Beachtung des *usage*, des *code écrit* kann durch die Erstkorrektoren und durch die Autorin als einer pädagogisch ausgebildeten und wissenschaftlich tätigen gebildeten Muttersprachlerin durchgeführt werden. In Zweifelsfällen kann andererseits eine Überprüfung mit der Hilfe eines Mittels gewährleistet werden, das schnell und effektiv eine Lösung mit einer Vielzahl von Quellen bietet, der Nachschlagewerke Grévisse, Larousse, Robert, Bescherelle, und dies in Buchform sowie online. Auch ein Muttersprachler kommt

gelegentlich an seine Grenzen, und die Frage „Kann man das so schreiben?“ ist manchmal nicht einfach zu beantworten.

Die Fehleranalyse setzt auch – über die Definition der Norm hinaus – ein klares Fehlerkonzept voraus. Der Fehler ist als Verstoß gegen die Norm und – trotz seiner interims- bzw. sekundärsprachlichen Komponente – durchaus auch als Verstoß gegen die Ziel- bzw. Standardsprache zu verstehen. Der Fehler ist aber auch als Chance und als zum Lernprozess gehörendes Element zu verstehen: Er soll als undramatische, aber dennoch zu korrigierende Erscheinung wahrgenommen werden. Kohns Definition samt Mayrs Ergänzung ist weit gefasst, so dass genügend Spielraum vorhanden ist, was sie sehr brauchbar macht: Ein Fehler ist eine Äußerung der Sprache eines Lerner (= Sekundärsprache), zu der es eine oder mehrere Äußerungen der zu erlernenden Sprache (= Zielsprache) als Korrektur gibt (vgl. Mayr 1985: 54).

Schließlich stützt sich die vorliegende Arbeit auf die *linguistique juridique*, die Fachsprachenforschung und die fachsprachliche Fehlerlinguistik als weitere Komponenten ihres Grundgerüsts. Zum einen ist festzuhalten, dass die französische juristische Sprache – wie alle Fachsprachen – sehr „terminologielastig“ ist. Dies ist wichtig für die weitere Ausführung dieser Arbeit, weil es darum gehen wird, Allgemein- und Fachsprache auseinander zu halten bzw. nach Kalverkämpers Skala das fachsprachlich Merkmalarme vom fachsprachlich Merkmalreichen zu unterscheiden, wobei das Merkmalreiche möglicherweise in großem Maße im Bereich des Wortschatzes in Erscheinung treten wird. Diese Unterscheidung ist durchaus möglich, wenn man – hier noch – zusätzlich zu objektiv linguistischen Kriterien der Intuition bzw. dem Sprachgefühl des „souveränen Kommunikanten“ Spielraum gewährt.

3. Die Methode der Fehleranalyse

Nachdem die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit bezüglich der Norm- und Fehlerdefinition und der Diskussion um fachsprachlich merkmalarme und merkmalsreiche Sprache bzw. damit verbundene Fehler gelegt wurden, gilt es nun an dieser Stelle, die tatsächliche Durchführung der Stichproben-Untersuchung und deren Ergebnisse zu präsentieren.

Zunächst soll noch die hierbei angewandte Methode dargelegt werden: Was ist Fehleranalyse? Welche Erkenntnisse lassen sich der Forschungsliteratur entnehmen und anwenden? Anschließend werden das Vorgehen bei der Datenerhebung und der Dateneingrenzung sowie die Fehleridentifizierung und -klassifizierung, die Auswertung der Daten und der sich daraus ergebende Ausblick für den Unterricht vorgestellt.

3.0. Kurze Geschichte der Fehleranalyse

Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, die Fehleranalyse historisch zu betrachten. Es ist jedoch notwendig, einen kurzen Überblick der Entwicklung dieser Forschungsmethode in Auszügen zu erwähnen, um sie in ihrer explikativen Trag- und Reichweite zu situieren und zu beschreiben. Berling gibt eine Übersicht (2002: 16-22), auf die ich mich aufgrund ihrer komprimierten Darstellung beziehe.

Berling (ebd.: 16) möchte den „place qu’occupe dans la linguistique l’analyse des fautes“ präzisieren und beschreibt sie anfangs als „ramification de la pédagogie des langues“ (ebd.). Als Vorläufer dieser Methode erwähnt Berling (2002: 17) Henri Estiennes *Hypomnèses* (1582): „Estienne s’était engagé dans la double tâche de contribuer d’une part à l’unification du français pour créer le français ‘véritable’ sur le modèle de la langue de Paris, qui l’opposait au français régional vulgaire, et d’autre part l’identification de certains domaines de fautes et un examen des causes probables de ces fautes. [...] Les observations faites par Estienne nous rendent conscients du fait que [...] la linguistique appliquée est plus ancienne qu’on ne le dit généralement“. Andererseits werden als Vorläufer der Fehleranalyse Henri Frei und seine *Grammaire des fautes* (1929) sowie Henri Bauges *Langage populaire* (1920) genannt: „Frei, par son approche fonctionnaliste et psychologique, a contribué à une nouvelle conception de ce qu’est une faute [...], un effort remarquable de catégoriser, de comprendre, d’expliquer les fautes“.

In den 1940er und 1950er Jahren werden Studien zur Fehleranalyse mit Versuchen der Fehlerklassifikation veröffentlicht (French 1949; Lee 1957), die aber wegen ihres „manque de méthode et de rigueur“ sehr kritisiert werden. Erst mit Corder und der von ihm entwickelten Forschungsmethode (Allen & Corder 1975) vollzieht die Fehleranalyse im Laufe der 1970er Jahre einen bemerkenswerten Entwicklungssprung und wird als ein Teil der sich damals an manchen Universitäten etablierenden angewandten Linguistik anerkannt (Berling 2002: 16).

Die Geschichte der Fehleranalyse wird unweigerlich mit derjenigen der kontrastiven Linguistik in Verbindung gesetzt, da, wie Berling (2002: 21) schreibt, „une étude portant sur les fautes des apprenants d’une langue étrangère, implique forcément deux langues et relève par conséquent de la linguistique contrastive. Les résultats de la linguistique contrastée se sont avérés utiles dans les domaines de la linguistique appliquée comme par exemple la théorie de la traduction, l’analyse des fautes, l’étude de l’acquisition des langues étrangères et la pédagogie des langues étrangères“.

Wichtig ist es an dieser Stelle, die ‚Kontrastivhypothese‘ zu erwähnen, deren Vater Robert Lado mit seiner Monographie *Linguistics across cultures* (1957) ist. Lados Hauptthese lautet: „We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student“ (Lado 1975: VII; zitiert aus Reinfried 1999: 99). Es seien demnach also „die Differenzen zwischen dem mutter- und dem fremdsprachlichen System, die die Ausbildung neuer Sprachgewohnheiten behindern“ (Reinfried ebd.). Das Kritische an der kontrastiven Linguistik zu diesem Zeitpunkt ist, dass sie der Fehleranalyse eine prädiktive Funktion zuschreibt, was jeglicher empirischen Grundlage entbehrt (Berling 2002: 21): „l’analyse contrastive, dans sa forme classique, prétendait pouvoir prédire les difficultés qui pourraient se présenter lors de l’apprentissage d’une certaine langue en comparant celle-ci avec la langue maternelle de l’étudiant. [...] L’analyse contrastée fut vivement critiquée surtout à cause du manque général de fondement empirique et de la confiance totale en des prédictions théoriques sur certaines fautes contrastives que les apprenants étaient susceptibles de commettre“. Auch Reinfried beschreibt diese Kehrtwende von dem „Primat“ des interlingualen Transfers als alleiniger Fehlerursache, der „in den siebziger Jahren erschüttert und durch einige empirische Fehleranalysen geradezu in sein Gegenteil verkehrt“ wurde (Reinfried 1999: 100) sowie die

Rehabilitierung der Kontrastivhypothese in „abgemilderter“ Form durch die Erkenntnis der „Verzahnung inter- und intralingualer Lernaspekte“ (ebd.: 102). Somit wurde „die Idee einer Prognostizierbarkeit von Fehlern durch den Gedanken einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit von Fehlern bei interlingual abweichenden Strukturen abgelöst“ (ebd.: 103; zu einer noch genaueren Begründung vgl. Wardhaugh 1970: 123-130 sowie Eckman 1977: 231f. und 329, zum theoretischen Hintergrund des *natural order hypothesis* siehe außerdem Krashen & Terrell 1983: 28-30).

Berling (2002: 24f.) fügt hinzu, dass

même si les motifs et les buts varient selon l'époque et le sujet étudié, l'analyse des fautes dans une perspective internationale, semble encore jouer un rôle important (Ellis 1994 : 69f.). Des colloques et des publications traitant des questions de fautes sont là pour prouver l'intérêt porté à ce domaine. Les analyses des dernières années se sont avérées utiles dans la pédagogie des langues étrangères, dans le domaine de la traduction dans l'exploration des processus qu'implique l'acquisition des langues étrangères.

Darüber hinaus sei zu erwähnen, dass in den letzten Jahren „un certain regain d'intérêt manifesté dans des études souvent pédagogiquement motivées“ erkennen lässt (Berling 2002: 23). Es ergibt sich aus den durchgeführten Analysen, dass die Mehrheit der von den Lernenden begangenen Fehler keine „fautes interlinguales, dues au phénomène d'interférence, c'est-à-dire au transfert négatif de la langue maternelle“ waren, sondern Fehler „résultant des difficultés immanentes au système de la langue cible, c'est-à-dire les fautes intralinguales“ (ebd.; vgl. dazu auch Ellis 1994: 58).

Fehler werden etwa seit der Mitte der 1970er Jahre als eine wichtige Informationsquelle bezüglich des kognitiven Prozesses des Fremdspracherwerbs eingeschätzt (Berling 2002: 22), so dass die kontrastive Analyse zwar nicht verschwunden war,

mais devait, en forme modifiée, faire partie de l'analyse des fautes, domaine où l'on s'occupe de fautes de toutes sortes, dont celles contrastives. [...] l'analyse contrastive, dans sa nouvelle forme, n'allait plus avoir une valeur de prédiction, mais plutôt de description et d'explication (Svartvik 1973: 8)“.

Die Perspektive und die forschungshistorische Verankerung der vorliegenden Arbeit bestehen eben darin, das Wesen der Fehler zu didaktischen Zwecken zu beschreiben. Es gilt nun an dieser Stelle, die Methode der Fehleranalyse, so wie sie in der Forschungsliteratur beschrieben und angewandt wurde und wird, mit ihren Zielen und Schritten vorzustellen.

3.1. Ziele und Analyseprozesse

Wie Pollak (1973: 53f.) ausführt, unterliegt Sprache „wie jedes normorientierte Verhalten der sozialen Kontrolle“, so dass „signifikante Abweichungen im Performanzbereich (beim lernenden Kind, beim Sprachgestörten, beim Ausländer) als Normverstöße registriert [werden] und vielfach korrigierende Sanktionen zur Folge“ haben (zitiert nach Krainz 1980: 33f.). Denn, wie Putzer mit Recht behauptet, muss „trotz aller Toleranz gegenüber Fehlern im Verlauf des Lernprozesses, trotz aller Anpassung an pragmatische Faktoren [...] die normgerechte Sprachverwendung nach wie vor das Ziel eines sinnvollen Fremdsprachenunterrichts bleiben“ (Putzer 1994: 31). Dies soll hier sowohl festgehalten als auch durch das Eingangsstatement Kielhöfers (1976: 59) ergänzt werden, der zu Recht davon ausgeht, „daß das Fehlermachen beim Erwerb einer L2 ein natürlicher, ja notwendiger Vorgang ist“. Darüber hinaus klärt uns Kielhöfer (ebd.) über die Hauptziele der Fehleranalyse auf: „Für die Sprachlehrforschung ist der Fehler von großem diagnostischen Interesse“ bzw., wie Legenhausen (1975: 13) es ausdrückt, stellen „sprachliche Fehlleistungen [...] den bedeutsamsten Faktor im pädagogischen *feedback*-System“ dar, denn „indem Fehler Lernprobleme identifizieren helfen und die Vorkommenshäufigkeit eines Fehlers mit der Intensität einer Lernschwierigkeit korreliert, liefert eine Fehleranalyse [...] sowohl wichtige Daten für kurzfristige Korrekturmaßnahmen des Lehrers (*remedial teaching*) als auch – langfristig gesehen – Korrektiv- und Ergänzungsdaten für die Graduierung des Lehr- und Lernmaterials“ (ebd.).

Diese Meinung teilt auch Kielhöfer (1976: 72), für den sich damit für die Fremdsprachenmethodik die Möglichkeit ergibt, „Lehrstrategien und Lehrbücher so zu konzipieren, daß Fehlerursachen entweder vermieden werden bzw. Übungen zu einer gezielten Fehlertherapie miteinbezogen werden“. Darüber hinaus geht es für ihn darum, „1) den Reflexionsstand über das im Unterricht zentrale Phänomen ‚Fehler‘ zu heben“, und dies sollte sich „in einer [...] durchdachteren Fehlertherapie und generell rationaleren Lehrstrategien niederschlagen“ (ebd.). Die Fehleranalyse ist also ein Rahmen um die Fehlerkorrektur, bei dem die Fehler zum didaktischen Zweck untersucht werden. Anders gesagt: „Der Lehrkraft obliegt es, eine Fehleranalyse vorzulegen mit Begründung für die gemachten Fehler und mit Vorschlägen zur Kursverbesserung“ (Ahrens 1981: 167). In diesem Sinne sind „Fehleranalysen in Interimsprachanalysen integriert zu sehen“ (Raabe 1980: 77) und dienen der gründlichen Beobachtung und der Korrektur des

Sprachverhaltens sowie der notwendigen Veränderung vom Unterrichtskonzept bzw. der Herstellung neuer Unterrichtsmaterialien, da der Fehleranalyse eine hohe „Verwertbarkeit für Unterrichtsbelange“ (ebd.) beigemessen wird. Genauso sehen es Fehse, Nelles & Rattunde (1977: 39), die die Fehleranalyse als einen der wenigen Bereiche der angewandten Linguistik sehen, „in denen für jeden Fremdsprachenlehrer der direkte Bezug zwischen Theorie und Praxis, Linguistik und Unterricht einsichtig wird, zumal er von einer kritischen Fehlerbetrachtung wichtige Hinweise zur möglichen oder notwendigen Modifizierung des Lernmaterials oder der Unterrichtsmethode erhalten kann“.

Wie Putzer es so klar und deutlich ausdrückt, kann man aber didaktische Strategien „auf die Merkmale und inneren Gesetzmäßigkeiten der Lernautsprache jedoch nur dann wirkungsvoll abstimmen, wenn man diese Merkmale auch kennt“ (Putzer 1994: 31f.), und „der einzige Weg, sie zu erkennen, ist die Beobachtung und Analyse des sprachlichen Verhaltens der Lernenden“ (ebd.: 32). Normverstöße seien auffällig und daher „leichter verifizierbar als andere Merkmale des Sprachverhaltens“. Die Sprachgemeinschaft sei ihnen gegenüber „besonders aufmerksam, weshalb ihnen wohl auch im Sprachunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt“ werde (ebd.: 33). Fehler ließen „am deutlichsten die Schwierigkeiten erkennen, die sich dem Lernenden in den Weg stellen“, und insofern seien sie „für die Didaktik ein wichtiger Teil des gesamten Sprachverhaltens“ (ebd.).

Nur nach genauer Analyse und somit Kennenlernen des Sprachverhaltens kann ein Lehrer bzw. ein Lehrbuchautor konkret handeln, denn er „benötigt [...] präzise Informationen über die sprachlichen Fertigkeiten, vor allem aber auch über die Schwierigkeiten, denen der Lernende auf dem Weg zu diesen Fertigkeiten begegnet“ (ebd.). Darüber hinaus müssen es solche Schwierigkeiten sein, die „in überindividuellem Ausmaß auftreten“, denn „für didaktisch orientierte Schlussfolgerungen können [...] nur solche Schwierigkeiten relevant sein“ (ebd.: 32). Putzer führt weiter aus, dass „für die Planung der Progression im Fremdsprachenunterricht präzise und zuverlässige Informationen darüber – z.B. zur Frage, ob es Schwierigkeiten gibt, die für bestimmte Lernphasen besonders typisch sind – äußerst wertvoll“ wären (ebd.: 38) und dass uns dafür aber „die Analyse geschriebener Sprache mit größerer Sicherheit jene sprachlichen Merkmale erkennen [lässt], die dem Lernenden offenbar besonders große Schwierigkeiten bereiten, da er sie ja trotz der Möglichkeit zur Reflexion verfehlt“ (ebd.). Er fügt den Vorbehalt hinzu, dass man daher „aus der Analyse

von schriftlichem Material keine Rückschlüsse auf das Sprechverhalten der Lernenden ziehen“ darf (ebd.).

Der vorhin erwähnte Begriff des Sprachverhaltens erscheint recht breit und Putzer fügt zu Recht hinzu, dass man „das Sprachverhalten der Lernenden nicht in seiner Gesamtheit beobachten und beschreiben kann“ und dass es deshalb sinnvoll ist, „sich auf Teilaspekte [zu] beschränken“ (ebd.: 33). Ein sinnvoll zu beobachtender und zu beschreibender Teilaspekt könne das Fehlerverhalten der Lernenden sein (vgl. ebd.), auch wenn das sprachliche Verhalten – und somit auch das Fehlerverhalten – eines Lerners nicht immer gleich sei, sondern von den situativen Bedingungen des Sprechens und Schreibens beeinflusst werde (vgl. ebd.: 52). Putzer (ebd.) erklärt, dass „Gesprächspartner, Inhalte und Intention einer Äußerung, Motivation und Bereitschaft sowie die momentane psychische Verfassung des Sprechers und viele andere Faktoren“ sich auf das sprachliche Verhalten auswirken können, aber dass er sich auf die Analyse geschriebener Sprache beschränke, so dass viele dieser Einflussfaktoren wegfallen (ebd.), was hier auch für die vorliegende Arbeit gilt. Da für die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung anonyme Daten erhoben wurden (siehe Anhang 3) und es keinerlei Möglichkeiten gibt, die Lerner über ihre Intention, ihren Umgang mit Inhalten, ihre psychische Verfassung bzw. ihre Prüfungsbedingungen zu befragen, fallen diese Einflussfaktoren hier, wie bei Putzer, auch weg.

Zusammenfassend kann man wie Putzer (1994: 41) Normverstöße nicht als Bewertungsgegenstand betrachten, sondern vielmehr als „Indikatoren‘ für das sprachliche Verhalten der Lerner“ („Signal für den Lehrenden“, vgl. Sternemann 1990: 340), als „auffällige‘ und daher relativ leicht verifizierbare Hinweise darauf, was dem Lernenden beim Erwerb und der Verwendung der [...] Sprache Schwierigkeiten bereitet, und wie er sich Schwierigkeiten gegenüber verhält“. Das Hauptziel des Ganzen sei, „welche didaktisch verwertbaren Einsichten man dadurch gewinnen kann, daß man bestimmte sprachliche Verhaltensweisen der Lernenden beobachtet“ (ebd.: 42). Somit ist die Aufgabe einer Fehleranalyse, „ein präzises, über spontane Eindrücke hinausgehendes Bild von den sprachlichen Fertigkeiten der Lerner, bzw. den Grenzen dieser Fertigkeiten zu vermitteln“. Der erste Schritt einer Fehleranalyse müsse darin bestehen, „dass man das sprachliche Verhalten, bzw. das Fehlerverhalten als einen wichtigen Teilbereich sorgfältig beobachtet“ (ebd.: 52).

Zur gerade genannten sorgfältigen Beobachtung des betrachteten Fehlerverhaltens der Lerner muss eine genaue Forschungsmethode beachtet werden, darin sind sich viele Forscher einig (vgl. Corder 1967, Kohn 1974, Kielhöfer 1975a, Raasch 1976, Fehse, Nelles & Rattunde 1977, Raabe 1980, Mayr 1985, Henrici 1993, Putzer 1994, Götze, Grimm & Gutenberg 2006 u.a.). Genauso ist man sich darüber einig, dass die Beachtung einer gewissen Reihenfolge einzelner Schritte in der Fehleranalyse eindeutig einzuhalten ist. Nur in der Anzahl der Schritte und bei deren Benennung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Wissenschaftlern.

Raasch (1976: 88), zum Beispiel, vertritt die Meinung, man solle sich nach „den drei Stufen Corders: Identifizierung, Beschreibung, Erklärung“ richten. Auch Berling (2002: 23) zitiert Corder (1974), leitet aber daraus 5 methodische Stufen ab: „*constitution d'un corpus, identification des fautes, description des fautes, explication des fautes, évaluation des fautes*“³³. Henrici (1993: 4) behauptet hingegen, die Methodik der Fehleranalyse werde einheitlich bzw. mit „wenig Dissens“ in der Literatur in verschiedene Teilbereiche gegliedert:

1. Fehlerbeschreibung: identifizieren, klassifizieren;
2. Fehleranalyse: typisieren, explizieren;
3. Fehlertherapie: korrigieren, üben zum Vermeiden von Fehlern;
4. Fehlerbewertung: quantifizieren, qualifizieren, benoten.

Die Teilbereiche der Fehleranalyse werden von Kohn (1974: 4) anders und knapper formuliert: „Fehlererhebung, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung“. Wiederholt merkt er an (ebd.: 129), dass die drei identifizierten Arbeitsschritte der Fehleranalyse deshalb „Fehlererhebung, Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung“ seien, weil gezeigt werden konnte, „daß diese Schritte in einem engen Voraussetzungsverhältnis zueinander stehen. Die Fehlererklärung hängt in ihrer Reichweite und ihrer weiteren Verwertbarkeit entscheidend von der Güte der vorausgehenden Fehlerbeschreibung ab; und die Fehlerbeschreibung ihrerseits kann nur so gut sein, wie die zugrundeliegende Fehlererhebung es ermöglicht“ (ebd.: 129). Raabe seinerseits (1980: 63f.) schreibt von „Fehleridentifizierung, Beschreibung und Erklärung von Fehlern“, was er fragend mit dem

³³ Bereits im Originaltext kursiv.

Begriff der Fehlervorhersage in Verbindung setzt. Dies war, wie schon erwähnt, eine große Annahme der kontrastiven Linguistik, dass man durch Erklärung der Fehlerursachen Fehler nicht nur im Nachhinein korrigieren, sondern sie auch vorhersagen könne, das heißt mit kontrastiven Analysen im Voraus wissen könne, welche Fehler deutsche Lerner in einer Fremdsprache machen würden, und sich nach diesen Prognosen richten könne, um den Unterricht zu planen und zu gestalten. Dies stimmt auch zum Teil, aber die ausschließliche Sichtweise der Kontrastivanalyse, ihre Verallgemeinerung als wissenschaftliches Verfahren ist in die Kritik geraten, z.B. von Kohn.

Kohn äußert sich bereits 1974 kritisch dazu. Er bemängelt, dass viele Arbeiten zur Fehleranalyse sich der Fehlererklärung widmen, die Fehlerbeschreibung allerdings vernachlässigen. Er sieht in der „Verharmlosung des Problems ‚Fehlerbeschreibung‘“ ein Symptom dafür, „daß sich für die Fehleranalysen der kontrastiven Linguistik die erwarteten, für den Unterricht rasch verwertbaren Resultate nicht so recht einstellen mochten“ (Kohn 1974: 125). Wie bei dem Fehlerbegriff erscheint Kohns Auffassung sehr weise. Mayr (1985: 54) schreibt dazu: „Die von Kohn gefaßten Begriffe sind deshalb so gelungen, weil sie es ermöglichen, in der Fehleranalyse verschiedene Stufen auseinanderzuhalten. So wird hier noch nichts impliziert, was auf eine Fehlerbeschreibung, -klassifizierung, -erklärung oder ähnliches hinausläuft und damit zu einer unheilvollen Kriterienvermischung führen könnte. Jeder Fehler kann vorerst rein als Fehler identifiziert werden. Erst nach dieser grundlegenden Operation schließen sich die weiteren Analyseschritte an“.

Summa summarum erscheinen folgende Schritte wesentlich für eine Fehleranalyse und werden in der vorliegenden Arbeit auch in der folgenden Reihenfolge beachtet:

1. Fehlererhebung
2. Fehleridentifizierung
3. Fehlerbeschreibung: Klassifikation, Typisierung
4. Fehlerbewertung
5. Fehlererklärung: Ursachenanalyse
6. Fehlertherapie und -prophylaxe.

Es sei an der Stelle, wie auch bei Putzer (1994: 33), hinzugefügt, dass „man [...] sich aber auch über die Möglichkeiten und Grenzen einer Fehleranalyse klar sein“ müsse und dass „an die Einsichten, die sie vermittelt, nicht zu hohe Ansprüche in dem Sinne stellen [darf], dass man aus ihnen unangemessene Schlussfolgerungen zieht“ (ebd.). Ganz wichtig sei vor allem, dass die gesamte Fehleranalyse – „von der Entscheidung für eine bestimmte Zielgruppe, über die Materialsammlung bis hin zur Ermittlung von Fehlerursachen“ – methodisch so angelegt sei, „dass sie auch tatsächlich die überindividuell relevanten Schwierigkeiten aus der Perspektive des Lernenden erkennen lässt“ (ebd.: 33). Entscheidend für das Herausfinden und Untersuchen der Faktoren, die tatsächlich „in überindividuell relevantem Ausmaß Schwierigkeiten verursachen“, sei nur „die Beobachtung größerer Lernergruppen“ (ebd.: 9), was Konsequenzen für den ersten Schritt der Fehleranalyse, nämlich die Fehlererhebung, habe.

3.2. Fehlererhebung

3.2.1 Beschaffung authentischer Daten und Eingrenzung der Materialgrundlage

Kohn (1974: 124) plädiert für eine umfangreiche Fehlerbeschreibung und erklärt, welche Methodik dieser Beschreibung vorangehen soll. Er sieht „eng mit der Fehlerbeschreibung [...] ein dritter Arbeitsschritt der Fehleranalyse verbunden, die Fehlererhebung“. Wie aber erhebt man Fehler? Welche Fehler kann man erheben? Was ist sinnvoll?

Zum einen kann man Putzer (1994: 35f.) zitieren, der der m. E. berechtigten Auffassung ist, dass „eine Fehleranalyse, die aufzeigen soll, was den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet, erst sinnvoll [wird], wenn ein gewisses Ausmaß an Kenntnissen und Fertigkeiten vorhanden ist“. Dies ist ein wichtiger Anhaltspunkt: Es ist m. E. besser, wenn die untersuchten Daten von Lernern stammen, die keine Anfänger sind, sondern schon fortgeschrittene Lerner, die sich mit vielfältigen Redemitteln ausdrücken, so dass möglichst alle Sprachbereiche abgedeckt werden können. Für die Erhebung ist also die Auswahl des Publikums von Bedeutung. Im Falle der vorliegenden Untersuchung besteht das Publikum ausschließlich aus Studierenden der Rechtswissenschaften. Es geht, wie Raabe (1980: 62) es nennt, um „unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb Erwachsener“, die mindestens eine „selbstständige Sprachverwendung“ (Trim & Quetz 2001: 35) aufweisen, wenigstens also ein B1-Niveau erreicht. Wie oben bereits erwähnt

(siehe 1.3.2.2.), fragte ich die Studierenden im Rahmen meines *français juridique*-Kurses mithilfe eines Fragebogens, wie sie sich selbst in den vier Sprachkompetenzen einschätzen würden (siehe Abb. 18). Auch wenn man „insgesamt [...] eine erhebliche Heterogenität feststellen [kann] (A2-C1), die aber nicht spezifisch für die Sprachkurse des *français juridique* ist“ (Jeannin 2015: 233), kann man doch feststellen, dass sich die Mehrheit der Befragten in den schriftlichen Kompetenzen und insbesondere in der schriftlichen Produktion (die mich in der vorliegenden Arbeit vorrangig interessiert) im B1-/B2-Bereich einschätzt und auch befindet. *Français juridique*-Kurse und Kurse des französischen Rechts werden folglich nicht von Anfängern besucht, sondern von in der Regel selbstständigen Sprechern, deren Sprachkenntnisse und -fertigkeiten über das „Ausmaß“ verfügen, das für eine Fehleranalyse, „die aufzeigen soll, was den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet“ (Putzer 1994: 36), notwendig ist.

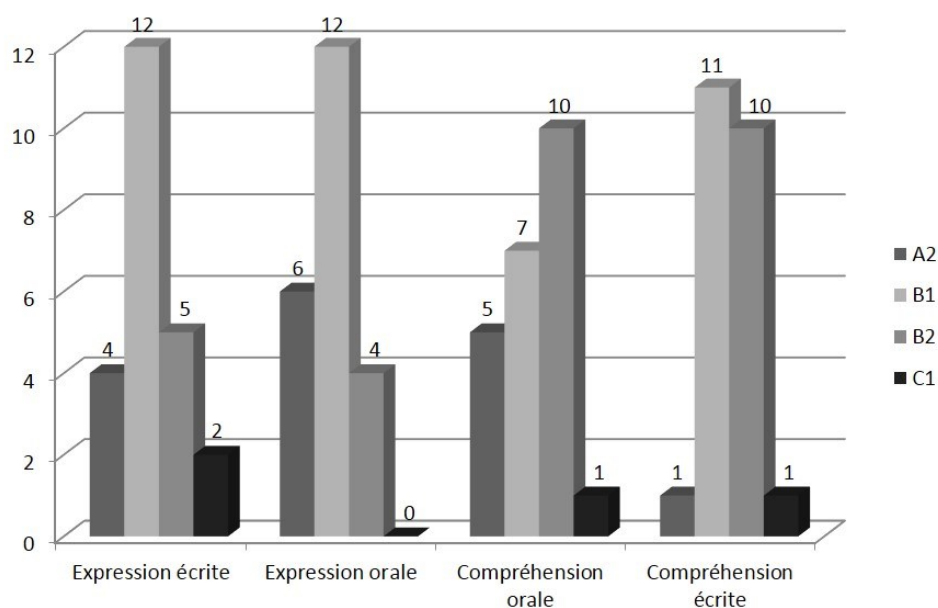


Abbildung 18: Selbsteinschätzung (in der Reihenfolge: Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören) (Jeannin 2015: 233)

Für Kohn (1974: 125) besteht das Problem in „der Beschaffung von Daten, die von einer linguistischen Beschreibung als Sätze, Fehler, Bedeutungsbeziehungen, Texte usw. erfaßt und klassifiziert werden“. Deshalb formuliert er drei Leitfragen, die aus seiner Sicht maßgeblich für den Bereich der Fehleranalyse sind. Zum einen fragt er: „auf welche sekundärsprachlichen Erhebungsdaten nimmt eine Fehlerbeschreibung Bezug?“ (ebd.: 126). Seine zweite Frage lautet: „welche Verfahren gibt es, um zu einem beobachteten Fehler einen zielsprachlichen Satz zu ermitteln, der als Korrektur des Fehlers angesehen werden kann?“ Und die dritte Frage lautet: „welche Anforderungen müssen Verfahren

erfüllen, damit sie für die Erhebung von Fehlern eingesetzt werden können?“ (ebd.: 127). Als Antwort auf diese Fragen schreibt Kohn:

- 1) dass nicht nur Fehler, sondern auch richtige Stellen erhoben werden sollen, d.h. ganze Texte;
- 2) dass die Rekonstruktion der Aussageintention des Lernalers (Korrekturstelle) auf Interpretation beruht;
- 3) dass bisherige Sprachtests nur bedingt brauchbar seien, weil sie die Vorkommensbedingungen der Fehler beeinflussen und somit die Untersuchungsbereiche stark einschränken.

Es erscheint einerseits selbstverständlich, wie auch Kielhöfer (1975: 34) es vertritt, dass „der Satz als Einheit zu klein [ist], um eine Entscheidung über die Akzeptabilität zu fällen“ und dass „das satzlinguistische Instrumentarium textlinguistisch erweitert werden“ muss. In der vorliegenden Untersuchung kann ich allerdings sagen, dass einerseits überwiegend die Fehlerstellen in Betracht genommen werden, da eine exakte textlinguistische Analyse der kompletten Kotexte von Fehlerstellen den Rahmen sprengen würde. Bereits die Fehleruntersuchung gestaltet sich als sehr aufwändig, insbesondere, wenn man bemüht ist, so detailliert zu arbeiten, wie eine quantitative Analyse es erlaubt. Andererseits wird hier in Übereinstimmung mit Kohn die Interpretationskomponente der Fehleranalyse erkannt. Auf die Rekonstruktion der Aussageintention wird an späterer Stelle eingegangen.

Zum Dritten soll die Untersuchung nicht stark eingeengt werden. Es wird Wert auf eine Authentizität der Daten gelegt. Die Entscheidung, bereits existierende Klausuren zu kopieren sowie zu untersuchen und keine speziellen Tests zu entwerfen, ist zwar schwierig aufgrund der teilweise fehlenden Vergleichbarkeit der Arbeiten und aufgrund der Mehrarbeit, die es darstellt, Handschriften zu digitalisieren und zu verarbeiten. Es schien mir aber wichtiger, meine Untersuchung realitätsadäquat durchzuführen, d.h. der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Studierenden in einer normalen Prüfungssituation und in keiner artifiziellen Untersuchungssituation ihre Klausuren geschrieben haben. Somit fand auch keine forschungsinduzierte Beeinflussung statt, so dass sowohl die Authentizität der

Daten gewahrt als auch eine mögliche selbsterfüllende Prophezeiung vermieden werden konnten. Verschiedene Klausuren aus unterschiedlichen Universitäten und unterschiedlichen Jahrgängen, von unterschiedlichen Lehrkräften konzipiert und korrigiert und mit den unterschiedlichsten Inhalten ermöglichen aus meiner Sicht eine große Fehlerbandbreite, um eine möglichst weite Fehlerstreuung zu erzielen. Denn, wie Legenhausen (1975: 16f.) schreibt, ist andernfalls „der Wert derartiger Aussagen über Vorkommenshäufigkeiten [...] begrenzt“. Er erklärt weiterhin: „Wann das einer Untersuchung zugrunde gelegte Material als repräsentativ zu gelten hat, kann letztlich nicht beantwortet werden“, da er feststellt, dass „die Abhängigkeit der Fehlerstreuung vom Texttyp [...] nur ungenügend oder gar nicht berücksichtigt“ wird (ebd.). Legenhausen fügt hinzu, dass „Fehlerfrequenzen [...] sich nämlich nicht nur – wie vielfach festgestellt – innerhalb der einzelnen Testtypen wie Übersetzung, Nacherzählung, freier Aufsatz usw.“ verschieben, sondern dass „Fehlerdaten aus z.B. Erlebnisberichten eine andere Verteilung [aufweisen] als Abweichungen, die Lebensläufen oder argumentativen Aufsätzen entnommen sind“ (ebd.). Deutlich wird hierbei, dass eine breite Auswahl an Textsorten bzw. Fragestellungen zielführend für eine möglichst große Repräsentativität ist und dies ohne Konstruktion von standardisierten Testformen wie Auswahl-Einsetzaufgaben u.ä. möglich ist, da Standardtests zwar, wie Putzer schreibt (1994: 59), „ökonomischer“ sind, jedoch „keinen authentischen Einblick in das sprachliche Verhalten der Lerner ermöglichen“.

Zum dritten Punkt, also zur Auswahl der Materialgrundlage, kann man an dieser Stelle Legenhausen (1975: 17) zitieren: „Auch wenn man mit Hilfe einer Systematisierung des Ausgangsmaterials das Problem der Repräsentativität einschränken kann, ist mit Frequenzangaben dennoch nur ein grober Annäherungswert an den Grad einer Lernschwierigkeit zu erlangen, zumindest so lange, wie in fremdsprachlich orientierten Untersuchungen lediglich absolute Fehlerzahlen veröffentlicht werden, ohne die Fehlerfrequenz einer bestimmten Struktur zu setzen“ (ebd.). Auch Raabe (1980: 75) setzt die Frage der Repräsentativität der Fehlerdaten mit der Auswahl des Korpus in Verbindung, denn „die Allgemeingültigkeit von Fehlertypologien [kann] darunter leiden, dass bei Zugrundelegung eines nicht repräsentativen Fehlerkorpus nur ein *ad-hoc*-Raster entworfen wird. Dieser Gefahr der *ad-hoc*-Typisierung kann durch repräsentative Fehlerkorpora begegnet werden. Was aber heißt hier repräsentativ? Diese Frage konnte bislang noch nicht

befriedigend beantwortet werden.“ Es ist daher notwendig, einerseits eine breit gefächerte Datenstichprobe³⁴ zu sammeln, andererseits aber auch nicht vollständig *ad-hoc* zu arbeiten, sondern im Vorfeld bereits Entscheidungen zur Fehlerklassifizierung zu treffen, ohne jedoch ein zu strenges Korsett zu erschaffen. Um dieses Problem zu umgehen, bietet es sich an, von Anfang an eine präzise praxiserprobte Fehlerklassifizierung zu verwenden, die in einem zweiten Schritt die quantitative Fehleranalyse durch eine qualitative Fehlertypologie ergänzt. Das, was Kohn zu bemängeln scheint, ist eben der begrenzte Nutzen der quantitativen Analyse für die Erkenntnisgewinnung: Wie brauchbar ist die Feststellung für den Unterricht, dass es viele Pronomenfehler gibt, ohne das genaue Wissen, um welche es sich handelt und ob eher deren Stellung im Satz oder ihre Bildung ein Problem darstellen?

3.2.2. Konkrete Datenerhebung und Stichprobenbeschreibung

Eine Stichprobe von 182 Klausuren wurde an drei deutschen Universitäten (Münster, Bayreuth, Jena) aus unterschiedlichen Rechtssprachen- und Rechtskursen verschiedener Semester erhoben. Es erwies sich als schwierig, eine quantitativ große Anzahl von Fehlern ausschließlich in Jena zu erheben, da die Kurse immer nur von einer kleinen Anzahl von Studierenden jedes Semester besucht werden. Darüber hinaus erschien mir die folgende Bemerkung Andreas Niewelers (2006: 282) als einleuchtend: „Im Mündlichen gibt es bereits eine Reihe [...] Möglichkeiten, Fehler zu korrigieren [...]. Doch im Schriftlichen stagnierte die Diskussion viele Jahre“. Dementsprechend sollte eine möglichst große Anzahl von schriftlichen Produktionen erhoben werden. Die im Archiv der Universitäten jahrelang vor sich hindämmernden Klausuren werden bewusst zur Untersuchung herangezogen, um ein Stück authentische Realität ohne vorgefertigte, zu Forschungszwecken konstruierte Testvorlagen zu erhalten. Die vorliegende Arbeit widmet sich dem authentischen

³⁴ Diesbezüglich wird hier auf die von Berling (2002: 23) zitierten 3 Strategien zur Herstellung eines Korpus' (einer Stichprobe) verwiesen: „En ce qui concerne la constitution d'un corpus, on peut identifier trois types de stratégies: un grand corpus constitué de divers usages collectionnés d'un grand nombre d'apprenants pour dresser la liste des fautes typiques de l'ensemble des individus examinés, un corpus restreint constitué d'un usage spécifique collectionné d'un nombre limité d'apprenants ou bien un corpus constitué de la production d'un seuls apprenant“. In der vorliegenden Arbeit ist eine Entscheidung für die erste Strategie getroffen worden, nämlich für ein großes Korpus (eine große Stichprobe) aus unterschiedlichen Quellen und einer großen Anzahl von Lernern zu sammeln, um eine Liste der typischen Fehler der Gesamtheit der examinierten Individuen zu erstellen.

Realitätsausschnitt, zu dem mir von den kooperationswilligen Institutionen (den Sprachenzentren Münster und Bayreuth einerseits und der juristischen Fakultät der Universität Jena andererseits) Zugang gewährt wurde. Elisabeth Lübbert, Bénédicte Maïtrier und Thomas Groh sei ganz herzlich gedankt, ohne deren Hilfe bei der Datenerhebung diese Arbeit nicht hätte geschrieben werden können. Es handelt sich bei der Datenstichprobe um Klausuren, die im Zeitraum von Oktober 2012 bis März 2013 (aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert) kopiert wurden (siehe Abb. 1), so dass mir keinerlei Informationen zu den Verfassern der Klausuren bekannt sind.

In der vorliegenden Arbeit sollen Fehler im schriftlichen Sprachverhalten untersucht werden, weshalb die Stichprobe auf diejenigen schriftlichen Produktionen eingegrenzt wurde, welche eine Textform erfordern, für die Hintergrundwissen und eigenständiges Denken vonnöten sind. Wir haben reine Terminologie- und Definitionsfragen ohne eine größere Erklärungsaufgabe sowie *multiple choice*-Aufgaben, Lückentexte und Übersetzungen ins Deutsche ausgeschlossen, weil deren Bewältigung keines freien Ausdrucks bedarf, sondern auswendig gelernte Sätze dafür verwendet werden können. Die von uns ausgewählten Teile sind meistens Aufgaben der *compréhension* sowie der *production écrites*. Einige Fragen sollen den Wissensstand der Lernenden anhand von detaillierten Erklärungsaufgaben prüfen und sind deshalb auch für die Untersuchung geeignet (siehe Anhang 2). Aus 182 Klausuren wurden 665 Texte extrahiert und erneut korrigiert (siehe Anhang 1 sowie Abb. 19).

Komplette Stichprobe	
Bayreuth:	N = 29 → 62 Klausuren → 260 Texte
Münster:	N = 25 → 50 Klausuren → 225 Texte
Jena:	N = 37 → 70 Klausuren → 180 Texte
Gesamt:	N = 91 → 182 Klausuren → 665 Texte

Abbildung 19: Komplette Stichprobe

3.2.3. Methodik

Die erhobenen Klausuren (Rohdaten) mussten eingeschränkt werden, damit die Datenmenge sowohl interessant für die Untersuchung als auch noch zu bewältigen bleibt. Es wurden ausschließlich die Klausurenteile beibehalten, die einen echten Einblick in das Ausdrucksvermögen der Lernenden verschaffen, d.h. ausschließlich freie Texte.

Die Texte waren Handschriften, die bereits von einem Dozenten korrigiert worden waren (siehe Anhang 4). Sie wurden von mir als Zweitkorrektorin ein weiteres Mal korrigiert und wurden dann anhand des Spracherkennungsprogramms *Dragon Naturally Speaking* (französische Version) gesprochen (und somit digital geschrieben). Die Überprüfung des gesprochen-geschriebenen Ergebnisses schloss das korrekte Einpflegen aller Fehler mit ein. Jeder Fehler bekam eine Nummer: 1 für Fehler, bei denen beide Korrektoren übereinstimmend einen Fehler identifiziert hatten; 2 für Fehler, die nur der Erstkorrektor als Fehler identifiziert hatte; 3 für Fehler, die nur der Zweitkorrektor (die Autorin) als Fehler identifiziert hatte. Es sind schließlich aber nur die mit 1 gekennzeichneten Fehler berücksichtigt worden, um die Validität der Untersuchung zu gewährleisten. Darüber hinaus – gemäß der oben bereits erwähnten Unterteilung Kalverkämpers in fachsprachlich „merkmalarme“ bzw. „merkmalreiche“ Sprachphänomene (siehe 2.3.3.) – wurden die Fehler in einer weiteren Spalte mit einer 0 (merkmalarm) oder eine 1 (merkmalreich) versehen. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Allgemeinsprache der Lernenden geht, wurden von dieser Kategorie nur die mit 0 versehenen Fehler berücksichtigt.

Die somit für die Computerverarbeitung bereiten Texte wurden dann in Tabellenform überarbeitet (siehe Anhang 5). Jeder Fehler wurde einer Zeile zugeordnet, mit 1, 2 oder 3 und anschließend mit 1 oder 0 (fachsprachlich merkmalarm oder -reich) gekennzeichnet. Die Fehlerstelle wurde rot markiert, die Korrekturstelle grün. 3 weitere Spalten wurden zum Zweck der groben und feinen Fehlerklassifikation hinzugefügt. Die vorliegende Arbeit wird sich auf die deskriptive Statistik der Fehlertypen einschränken.

Alle Einzeltabellen wurden anschließend zu einer einzigen Datenbank in Excel zusammengeführt (siehe Anhang 6). Diese gesamte Datenverarbeitung dauerte über 12 Monate. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Vyfken Wolff, Viviane Straub, Toni Petersdorf und ganz besonders bei Emmanuel Gounou bedanken, die mir erheblich

geholffen haben, diese Tabellen zu erarbeiten. Emmanuel Gounou danke ich auch für seine Expertise als *educated native speaker*.

Colette Rojas schreibt 1971, dass „pour l’instant, davantage qu’une ouverture sur les mécanismes de l’apprentissage [...], elle nous signale les zones où l’enseignement doit être adapté et renforcé“ (Rojas 1971: 63). Natürlich ist die Fehleranalyse auch eine „ouverture sur les mécanismes de l’apprentissage“, wie spätere hier schon zitierte Studien zu Fehleranalyse und Spracherwerb es zeigen (u.a. Dulay, Burt & Krashen 1982; Mayr 1985; Ellis & Barkhuizen 2005). Dennoch verliert der zweite Teil von Rojas‘ Zitat nicht an Kraft: Die Fehleranalyse dient weiterhin dem Orten von Bereichen, in denen der Unterricht Anpassung und Stärkung benötigt. Rojas beschreibt kompakt und präzise die Methodologie der Fehleranalyse: „choix du corpus, classement des fautes, évaluation quantitative et interprétation“. Rojas überspringt offenbar den wichtigen Schritt der Fehleridentifizierung, der vor dem der Klassifizierung geschehen sollte (siehe 3.1.), denn die erste Frage ist m. E. nicht „Welcher Fehler ist das?“, sondern „Ist das ein Fehler?“.

3.3. Fehleridentifikation

3.3.1. Subjektivität und (relative) Objektivierung der Fehleridentifikation

Wie Legenhausen (1975: 15) schreibt, erweist sich für den Fremdsprachenlehrer „die Identifizierung der Fehler, deren Art und Zahl in die oft folgenschwere Leistungsbeurteilung eingeht, als eines der schwerwiegendsten Probleme im Fremdsprachenunterricht“. Auch Fehse, Nelles & Rattunde (1977: 38) sind der Auffassung, dass „bereits die Identifizierung von Fehlern als erste Stufe des komplexen Korrektur- und Bewertungsvorgangs ein nicht zu unterschätzendes Problem dar[stellt], denn schließlich hängt davon unmittelbar auch die Beurteilung ab“. Das größte Problem scheint wohl die zwangsläufige Verbindung zwischen Identifikation und Subjektivität zu sein: „The identification of errors is essentially subjective. It is possible for two educated native speakers to differ, in a surprisingly large proportion of cases, as to whether items are acceptable or unacceptable and hence as to whether they should be counted as errors“ (Stevens 1969: 4; zitiert aus Legenhausen 1975: 15). Diese subjektive Komponente hat auch damit zu tun, dass Fehleridentifikation ein „intuitives Verständnis dessen, was ein Fehler ist“ (Kielhöfer 1976: 60) sowie die Fähigkeit, „eine begründete Entscheidung

darüber treffen zu können, ob ein Fehler vorliegt oder nicht und welches Gewicht ihm beizumessen ist“ (Henrici 1993: 5) voraussetzt. Aufschlussreiche Beispiele für die von Person zu Person differierende Fähigkeit von Korrektoren, Fehler zu identifizieren, finden sich in Legenhausens Untersuchung zur Korrektur und Bewertung von Abiturarbeiten (1975). Zu dieser Problematik schreibt Legenhausen (ebd.: 16): „Aus dem Dilemma der Fehleridentifizierung [...] kann bei einer empirischen Untersuchung nur eine Arbeitsdefinition herausführen, die das Problem zwar nicht löst, aber pragmatisch überspielt“. Diese Definition, der ich mich hier anschließe, lautet: „Eine Äußerung wird dann als nicht-abweichend (d.h. als akzeptabel und angemessen) eingestuft, wenn sie von einem *educated native speaker* in dem gegebenen Kontext geäußert werden würde und von anderen *educated native speakers* als zu der betreffenden Sprache gehörig akzeptiert“ (ebd.).

Es ist nicht immer absolut eindeutig zu entscheiden, ob und insbesondere warum eine Äußerung fehlerhaft ist. Es hilft dabei, einen Blick auf die mit der Fehlerstelle verbundene Norm zu werfen und einen Muttersprachler zu fragen. In der vorliegenden Arbeit wird eine Stichprobe von Klausuren untersucht, die von Studierenden an drei unterschiedlichen deutschen Universitäten geschrieben und die von deutschen bzw. französischen Lehrern korrigiert worden sind, um dann von mir als Zweitkorrektörin erneut korrigiert zu werden. Somit ist gewährleistet, dass ausschließlich Fehler berücksichtigt werden, von denen zweifach geprüft worden ist, dass es sich tatsächlich um Fehler handelt. Die doppelt korrigierten Klausuren wurden noch von Romanisten bzw. Muttersprachlern präzise gesichtet, so dass die Texte durch einen dreifachen Filter nach Fehlern „gekämmt“ worden sind und damit eine absolut valide Fehleridentifizierung stattfinden konnte. Fehlerkorrektur besitzt eine durchaus subjektive Komponente. Das Addieren verschiedener Subjektivitäten ergibt eine möglichst objektive Erfassung des Fehler-Korpus', das heißt dessen, was als Fehler gelten soll und was nicht.

Ergänzend dazu ist eine Recherche in (digitalen und analogen) Standardwerken während der Fehleridentifikation sehr sinnvoll. Dies geschieht unmittelbar während des Untersuchungsvorgangs, geht schnell und zeigt mehrere Beispiele für oder wider eine Äußerung auf. Webseiten namhafter Wörterbücher (z.B. Larousse) bzw. solche, die auf Sprachregeln spezialisiert sind, oder auch Okkurrenzen in französischen Zeitungen, Gesetzestexten, juristisch spezialisierten Webseiten (wie zum Beispiel <http://www.dictionnaire-juridique.com>) sowie in der Wikipedia (u.v.m.) ergeben eine

Antwort bezüglich der Richtigkeit einer Äußerung. Diese Überprüfung dient auch ggf. Muttersprachlern bzw. Korrektoren mit muttersprachlicher Kompetenz, um die sprachliche Korrektheit einer Äußerung zu verifizieren. Die eigenen Sprachreflexe sind an einigen Stellen irreführend, so kommt es beispielsweise zu einer Fehlverwendung des *Subjonctifs* anstelle des Indikativs. Wie verlockend ist es, der ersten reflexartigen Reaktion zu folgen und eine vermeintlich falsche Äußerung vorschnell anzustreichen!

3.3.2. *Rekonstruktion der Aussageintention*

Tatsächlich gehört aber zur Identifikation eine kurze Zeit des Innehaltens, der Überlegung, des Hineindenkens, denn die Verifizierung von Fehlern beruht „auf einer Interpretation, auf der Annahme, dass der Lernende bestimmte Inhalte ausdrücken will“ (Putzer 1994: 58). Auch Mayr beschreibt diesen Prozess und präzisiert, dass in diesem Moment, in diesem Schritt der Fehleridentifikation nur „die vorliegende Systemabweichung selbst [interessiert] und nicht der Prozeß, wie es zu ihr gekommen ist“ (Mayr 1985: 61), und dass „die einzige Möglichkeit, in diesem Sinne einen Fehler zu identifizieren, [...] in einem Vergleich mit einem tertium comparationis [besteht], das seinerseits die Äußerungsintention des Lerners und den zielsprachlichen Standard umfaßt“, so dass „die Äußerungsintention des Lerners rekonstruiert, sein Fehler interpretiert werden“ muss (ebd.: 61f.). Daher müssen die Korrektoren „die ursprünglichen Äußerungen mit sogenannten rekonstruierten Äußerungen vergleichen, das heißt mit korrekten Äußerungen, die die vom Lernenden beabsichtigte Bedeutung haben“ (Corder 1972a: 40f.). Aus diesem Grund ist m. E. eine zu schnell urteilende Korrektur in manchen Fällen unangebracht. Dieser Phase des Identifizierens und des Interpretierens, die allen anderen Phasen vorangehen soll, braucht Zeit zum Vergleichen, denn „der Erfolg der Fehleranalyse hängt von der Adäquatheit der Interpretation ab“, und „nur eine sorgfältige Untersuchung der [...] beabsichtigten Bedeutung gibt uns die Möglichkeit zu entscheiden, ob tatsächlich ein Fehler vorliegt oder nicht“ (ebd.: 48). Berechtigterweise behauptet Mayr (1985: 63), dass „diesem Interpretationsprozeß die entscheidende Rolle bei der Fehleridentifikation zugewiesen“ wird.

Wohl gemerkt ergibt sich, laut Mayr, durch die Interpretation des Fehlers bei der Fehleridentifikation ein zweistufiges Problem (ebd.): „Zum ersten bleibt bei der – im

Normalfall vorherrschenden – plausiblen Interpretation ein offener Unsicherheitsrest, über den man sich nicht hinwegsetzen kann. Zum zweiten stellt sich dann noch die Frage des Standards, anhand dessen die Fehlerstelle zur Korrekturstelle rekonstruiert werden kann. Größte Sorgfalt in der Anwendung der Rekonstruktionsstrategie einerseits und bestmögliche Definition des zielsprachlichen Systems andererseits sind demnach unabdingbare Voraussetzungen für eine erfolgreiche Fehleridentifikation“. Diese Thematik der Normdefinition wurde in der vorliegenden Arbeit schon angesprochen (siehe 2.1.).

Bezüglich der Rekonstruktionsstrategie muss man dem einzelnen Korrektor vertrauen. Es ist tatsächlich so, wie Kohn (1974: 125) es schreibt, dass „die Beschreibung auf Korrekturhypothesen angewiesen“ ist. Nach Kielhöfer (1975a: 29) können „Urteile über Akzeptabilität [...] häufig nur dann gefällt werden, wenn die Aussageintention bekannt ist [...]. Das setzt voraus, dass diese Intention rekonstruierbar ist“. Meistens stellt weniger die Rekonstruktion ein Problem dar (Rekonstruktion findet immer statt), sondern die Rekonstruktionsauswahl. Ein Teil der Fehlerbeschreibung beruht darauf, dass der Korrektor den Fehler interpretiert, um dann eine geeignete Korrekturstelle anzugeben. Aus der Praxis heraus kann hier gesagt werden, dass die Übereinstimmung zweier Korrektoren über die Fehleridentifikation keineswegs bedeutet, dass beide Korrektoren sich darüber einig wären, welcher Fehler es ist und welche richtige Formulierung stattdessen angebracht wäre. In der Tat konnten wir feststellen, dass die übereinstimmende Identifikation eines Fehlers bisweilen zu zwei (teilweise sehr) unterschiedlichen Korrekturvorschlägen führt, was von der Vielfalt der Rekonstruktionsstrategien zeugt, wie zum Beispiel bei folgendem Satz:

Lerner: Néanmoins, on ne peut pas être sûre si les personnes **ne commisent pas** des infractions **de nouveau** et **seulement changent leur** adresse IP.

Rekonstruktion Korrektor 1: Néanmoins, on ne peut pas être sûr que les personnes **ne commettent / commettront pas** de **nouvelles** infractions et **ne feront** que changer d'adresse IP.

Rekonstruktion Korrektor 2: Néanmoins, on ne peut pas être sûr que les personnes **n'ont pas commis** d'infractions **de nouveau en changeant d'**adresse IP.

Mit „plausibel“ meint Corder (1972a: 40), dass eine wahrscheinliche Fehlerinterpretation statt einer realistischen durchgeführt werde, aufgrund der Tatsache, dass die Lernenden nicht direkt über ihre Aussageintention befragt werden können. Kohn (1974: 127f.) beruft sich auf Corder, wenn er schreibt, der sprachlichen Rekonstruktionsprozess, der zu einer

Korrektur führt, beruhe „auf der interpretativen Erschließung dessen, was der Lerner versucht auszudrücken“, auf der Grundlage der angenommenen Bedeutung, die vom Lerner intendiert wurde. Auch er zitiert Corders Aufsatz (1972a) über „Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern“, in dem zwei Arten der Rekonstruktion unterschieden werden: die autorisierte und die plausible Rekonstruktion. Corder (1972a: 41) schreibt: „Bei der autorisierten Rekonstruktion wird der Lerner selbst befragt und die Korrektur auf dem Wege einer Übersetzung des Fehlers in einen Satz seiner Muttersprache erschlossen. Die plausible Rekonstruktion nimmt auf die Form des falschen Satzes, seinen linguistischen und situationellen Kontext, etwa im Sprachunterricht, sowie auf das Wissen Bezug, das der Linguist über Sprachen, Interferenzzusammenhänge usw. hat“. Somit stehe und falle „der Erfolg unserer Fehlerbeschreibung [...] damit, ob unsere Interpretation der vom Lernenden beabsichtigten Bedeutung richtig ist oder nicht“ (ebd.). Es ist allerdings meistens so, dass der Lerner für eine autorisierte Rekonstruktion gar nicht zur Verfügung steht, so dass „im konkreten Fall Fehler identifiziert [wurden], indem das vorliegende Ergebnis einer Fehlleistung³⁵ ausschließlich plausibel rekonstruiert wurde. Lerner standen in keinem Fall für eine autorisierte Rekonstruktion zur Verfügung“ (Mayr 1985: 107).

In der vorliegenden Arbeit werden die Fehler von mindestens 2 Personen identifiziert, um die relative Subjektivität in dieser Phase zu mildern und die Validität der Korrekturen zu sichern. Die plausible Interpretation und die Angabe der Korrekturstelle aber liegen beim Korrektor selbst, und diese entscheidende Phase der Fehleranalyse kann nur durch das Hinzuziehen muttersprachlicher Kompetenz bzw. Intuition valider gestaltet werden. Erst nachdem die Frage geklärt wurde, ob ein Fehler vorliegt – ggf. mit Überprüfung der Sprachnorm in Regelwerken (siehe 2.1.3.1) – und welche Interpretation der Aussageintention zu welcher Korrektur führt, kann die Frage nach der Natur des Fehlers gestellt werden und damit die Phase der Fehlerbeschreibung beginnen.

³⁵ Fehlleistung des Lernenden [Anm. von der Autorin der Arbeit].

3.4. Fehlerbeschreibung und –klassifizierung

Die Fehlerbeschreibung stellt den Kern der vorliegenden Arbeit dar. Mit Fehlerbeschreibung wird insbesondere die Fehlerklassifikation bzw. -kategorisierung gemeint (Berling 2002: 23), und das Ziel ist es, Kriterien zu finden „pour établir la nature et la gravité des fautes, ce qui à son tour pourrait servir de guide aux enseignants afin qu'ils sachent sur quelles difficultés ils doivent porter l'attention“, eben auf das Ergebnis der Studie: „les déviations empiriquement constatées“ (ebd.). Es geht darum, festzustellen, welche Fehler begangen werden, und diese begrifflich möglichst präzise zu erfassen. Es wird einerseits die Gesamtheit aller Fehler betrachtet, um die komplette Realität der vorhandenen Sprachproduktionen auf einen Blick zu eruieren, und andererseits, in einem zweiten Schritt, die am meisten vertretenen Fehlerkategorien qualitativ und somit gründlicher zu untersuchen. Diese Offenlegung von Lernschwierigkeiten ist das Ziel, wozu die Fehleranalyse nützlich sein soll, welches die Entscheidung darüber maßgeblich beeinflusst, welche Taxonomie zwecks Fehlerklassifikation genutzt wird (ebd.):

Dans les études publiées jusqu'ici, on a utilisé principalement deux types de taxinomie descriptive. D'une part, il y a la classification en catégories linguistiques générales (morphologie, syntaxe, lexique) ou en catégories grammaticales (articles, prépositions, pronoms, etc.). Ce type de taxinomie permet une description quantitative ainsi qu'une description précise des fautes. D'autre part, il y a la classification selon les stratégies de surface, c'est-à-dire portant sur l'omission d'un élément, l'emploi fautif d'un morphème ou d'une structure, l'ordre des mots fautifs.

Daneben sind auch ganz andere Klassifikationsmöglichkeiten vorhanden, wie Kleppin (1998: 41ff.) sie auflistet: „eine Klassifikation nach Fehlerursachen [...], eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler [...], eine Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler [...], eine Klassifikation nach Sprachebenen [...], eine Klassifikation mit weit gehender Fehlerkennzeichnung“. Aufgrund der meist verbreiteten linguistischen und grammatikalischen Kategorien und deswegen aufgrund der Praktikabilität, aber auch der Nicht-Vermischung von Kategorien der Klassifikation mit Kategorien der Ursachenanalyse, ist meines Erachtens eine linguistische Fehlerbeschreibung die effektivste und zielführendste Möglichkeit, für den Unterricht brauchbare Ergebnisse zu gewinnen. Dies ist, wie weiter unten ausgeführt, nicht komplett unproblematisch.

3.4.1. Die Schwierigkeiten der linguistischen Fehlerbeschreibung

Das Hauptproblem der Fehlerbeschreibung besteht darin, „die infinite Menge der möglichen Einzelfehler so zu klassifizieren, daß sie auf eine finite Menge an Fehlertypen zurückgeführt werden können“, und es ist eine der Aufgaben der Fehlerlinguistik, „diesen Abstraktionsprozeß durchzuführen, Fehler nach bestimmten Merkmalen in unterschiedliche Typen einzuteilen“ (Kielhöfer 1976: 60). Im Vordergrund dieses Vorhabens steht daher die Überlegung darüber, wie Fehler zu beschreiben seien und mit welcher Fehlertypologie sie folglich sinnvoll untersucht werden können. Zur begrifflichen Erfassung der Fehler in Kategorien ist es im Vorfeld notwendig zu wissen, welche Klassifikation die richtige sein kann, obwohl offenbar ein Streitpunkt darüber besteht, „ob nicht auch die Typisierung endlich wie die Klassifizierung von Fehlern der Fehlerbeschreibung zuzuordnen ist“ (Henrici 1993: 5).

Zur Untersuchung der Fehler ist es durchaus denkbar, völlig unvoreingenommen an die sprachlichen Daten heranzugehen und im Tun, *by doing*, festzustellen und zu entscheiden, welche Kategorien sich aus der Stichprobe ergeben („ad-hoc-Raster“ nach Raabe 1980: 75). Dennoch ist dies offensichtlich nicht die gängige Praxis, denn „für die **Fehlerbeschreibung** von schriftlichen Sprachprodukten stehen mittlerweile eine Reihe von mehr oder weniger differenzierten Klassifikationsvorschlägen zur Verfügung, die jedoch im Hinblick auf die terminologische Klarheit und Trennschärfe von unterschiedlicher Qualität sind“ (Henrici 1993: 5).

Es erscheint deshalb sinnvoll, für die vorliegende Arbeit einerseits bestehende Raster bzw. Fehlertypologien zu nutzen und andererseits diese im Lichte der Praxis *ad-hoc* zu ergänzen. Im Vorfeld soll aber noch definiert werden, was genau unter Fehlerklassifikation/Fehlerklassifizierung/Fehlertypologie/Fehlertypisierung zu verstehen ist, denn diese unterschiedlichen Begriffe mögen vermutlich verschiedene Vorgänge bezeichnen, und es gilt hier zu entscheiden, was darunter für das in vorliegenden Arbeit beschriebene Forschungsvorhaben von Nutzen ist. Henrici gibt hierzu folgende Antwort:

In der Mehrzahl der Fälle wird von **Fehlerklassifikation** dann gesprochen, wenn die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden (lexikalisch-semantische, morphologische, syntaktische, chronologisch-phonetische), von **Fehlertypisierungen** hingegen, wenn von typischen Manifestationen von Fehlern die Rede ist. Dabei handelt es sich meistens um zusammenfassende Darstellungen von Fehlern, die auf den sprachlichen und nicht sprachlichen Ebenen (z. B. Akzent, Intonation, Rhythmus) festgestellt werden, zum Beispiel **Auslassung** („omission“), **Doppelmarkierungen** („double marking“),

Übergeneralisierung („regularization“), **Archiformen** („archiforms“), **alternierende Formen** („alternating forms“), **Permutationen** („misordering“) (vgl. detaillierter Dulay/Burt/Krashen 1982). Wie diese beispielhafte Auflistung zeigt, finden sich in ihr bereits Ansätze zur Erklärung von Fehlern, wie sie von der angewandten Linguistik initiiert und von der Fremdspracherwerbsforschung unter Einbeziehung des Prozesscharakters von Spracherwerb und unter Berücksichtigung von außersprachlichen Faktoren vertieft und erweitert worden sind. (Henrici 1993: 5)³⁶

Henrici fügt weitere Typologisierungsversuche hinzu, die er „klassisch“ nennt und die zum Teil im Zusammenhang mit dem Fehlerbegriff hier schon erwähnt worden sind: „Kompetenz- und Performanzfehler, System- und Gebrauchsfehler („errors/mistakes“), Flüchtigkeitsfehler, unsichtbare Fehler, lokale und globale Fehler, manifeste und latente Fehler“ (Henrici 1993: 6).

Karin Kleppin (1998: 41ff.; vgl. S. 91f. der vorliegenden Arbeit) listet unterschiedliche Möglichkeiten der Fehlerbeschreibung auf. Auch Stegu (1987: 189) schreibt über die verschiedenen Ebenen der Fehlerklassifizierung: die „sprachliche Ebene (phonologisch-phonetisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch, pragmatische Fehler)“, die „Gewichtung (leicht, mittelschwere, schwere Fehler)“ und die „Ursache (Interferenz L1, Übergeneralisierung, Kompetenz- und Performanzfehler)“. Es soll hier diesbezüglich Position bezogen werden: Fehlerursachen gehören zur Ursachenanalyse. Es wäre m. E. verfrüht, bereits bei der Beschreibung von Ursachen zu sprechen und, wie oben erwähnt, Ursachenanalyse und Beschreibung, das „Was“ und das „Wie“, in einer „Beschreibung der Abweichungen nach ihren Ursachen“ (Raabe 1980: 76) zu vermischen. Denn, wie Kohn es so treffend bemerkt, sei die Güte einer Fehlererklärung durch die Ausdrucks- und Differenzierungsmöglichkeiten der vorgängigen Fehlerbeschreibung maßgeblich vorbestimmt (Kohn 1974: 124; vgl. Corder 1972a: 39).

Auch wenn feststehen dürfte, dass die „Relevanz der linguistischen Fehlerlokalisierung für didaktische Interpretationen“ nützlich ist (Kielhöfer 1975a: 63) und dass „auftretende Systemverstöße [...] im Rahmen eines Grammatikmodells zu beschreiben“ sind (Kielhöfer 1975a: 29), soll jedoch hinzugefügt werden, dass dies die Auswahl der Kategorien nicht automatisch leichter macht. Denn „die engeren Schwierigkeiten bei der Fehlertypisierung bestehen nun darin, dass bei weitem nicht immer klar entschieden werden kann, wie ein Fehler zu klassifizieren ist“. Dies kann sogar „so weit gehen, dass bei mangelhaften

³⁶ Hervorhebungen von der Autorin der Dissertation.

Zusatzdaten (z.B. unklarer Sprechintention) ein Fehler nicht klassifizierbar ist“ (Debyser, Houis & Rojas 1967, zitiert nach Raabe 1980: 75). Genauso problematisch und wenig untersucht sind die „rezeptiven Fehler“ (Raabe 1980: 73; vgl. Kleinmann 1977 zu ‚avoidance‘) sowie die „unsichtbaren Fehler“ (*fautes en négatif* oder *fautes invisibles* in Rojas 1971: 62; vgl. dazu Vonrosch 1968), die auf einem Vermeidungsverhalten beruhen. So detailliert und präzise Fehler in der vorliegenden Arbeit klassifiziert werden sollen, kann jedoch nicht alles berücksichtigt werden, weshalb hier sowohl *avoidance* als auch *fautes invisibles* sowie *fautes inclassables* nicht beachtet und aus der Untersuchung ausgeschlossen werden. In der vorliegenden Arbeit soll eine umfangreiche detaillierte Beschreibung von Fehlern durchgeführt werden, so dass ich mich auch gegen Kielhöfers m. E. viel zu grobe Einteilung in Grammatik- bzw. in Lexik-Fehler (linguistische Typologie mit Ausklammerung der Rechtschreib- und Aussprachefehler) entscheide (Kielhöfer 1976: 61). Laut Raabe (1980: 76) gebe es allerlei Möglichkeiten, Fehler linguistisch zu typisieren, und die Typisierungen seien untereinander kombinierbar:

Lokalisierung nach Abstraktionsebenen (Kielhöfer 1975a: 24f.): „Verstöße gegen das Sprachsystem (absoluter Fehler), gegen die Sprachnorm (relativer Fehler), gegen Stilregeln; Verstöße gegen die Akzeptabilität, gegen die Adäquatheit (Py 1972: 2); Lokalisierung nach Sprachebenen: Fehler in Orthographie, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik (Grauberg 1971); Lokalisierung nach Sprachstufen: konnotative (stilistische) und denotative (begriffliche) Stufe, Formation und Symbolisierung (Phoneme, Grapheme) (Rossipal, 1973: 68); Lokalisierung nach der Stelle im Diskurs; Lokalisierung nach der inhaltlichen oder sprachlichen Qualität des Sprechakts (Hüllen & Lörcher 1979); Lokalisierung nach unterschiedlichen Kategorien (Stendahl 1973, Baur 1977): Fehler beim Adjektiv, Adverb, Pronomen, Nomen, Verb, Tempus, Steigerung, Modus, Genus, Numerus, Kongruenz, Negation...; Lokalisierung nach Korrekt-Falsch-Differenzen (Corder 1973a: 277ff.; Kohn 1974): Substitution, Addition, Auslassen (‚omission‘), Permutation, falsche Anordnung (misordering).

Auch Götze, Grimm & Gutenberg (2006: 7-14) listen eine ganze Reihe möglicher Fehlerbeschreibungskategorien auf:

Fehlerkategorien im Bereich Orthographie und Interpunktion: Rechtschreibfehler, schreibprozess-bedingte Rechtschreibfehler, Abkürzungen, Interpunktion [...]. Morphologisch-syntaktische Fehlerkategorien: Genusfehler, Numerusfehler und Kasusfehler, Komparationsfehler; Tempusfehler, Passivfehler, Modusfehler; Wortbildungsfehler, Rektionsfehler; Vereinfachung, Übergeneralisierung und Regularisierung [...]. Syntax: Anakoluth (Satzabbruch), Ellipse, falsche Satzgliedstellung, falsches Artikelwort, Inkongruenz, ungrammatische Iteration, Satzverbindung, hypertrophe Parataxe [...]. Fehlerkategorien im Bereich Semantik: Antiquitäten, Inkohärenz, Ausdrucksfehler, falsche Konjunktion, Pleonasmus, idiomatische Fehler. [...] Fehlerkategorien im Bereich Stilistik: Stilebene, Modal- oder Gradpartikeln, semantische Iteration.

Wie bereits im Teil über Sprachnorm erwähnt (siehe 2.1. und 2.2.), zitiert Kielhöfer (1975: 29f.) Halliday et al. (1972), dessen „Kategorien eines Grammatiksystems adäquate Kriterien der Fehlerbeschreibung“ liefern. Auch wenn Hallidays Kategorien als brauchbar beschrieben werden, soll diese Klassifikation in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Vollständigkeit zwar erwähnt, aber nicht benutzt werden, da die hierfür genutzte Terminologie m. E. für anwendende Korrektoren wenig praktikabel erscheint, was ich an dieser Stelle mit folgenden Beispielen begründen will:

- 1) „Die Abfolge der Einheiten ist durch eine Struktur bestimmt. Folgen die Einheiten aufeinander, nennt man die Exponenten dieses Typs segmental.“ Dieser Klassifikation entsprechend ist: „*il a le livre cherché“ ein „Verstoß gegen die segmentale Abfolge“.
- 2) Ein weiteres Beispiel für Hallidays Kategorien gibt Kielhöfer im folgenden Satz (1975: 29f.): „Wenn die Einheiten sich überlagern oder sich einschließen, spricht man von Verschmelzungen“ und „*il se heurte à les obstacles“ ist ein „Verstoß gegen die obligatorische Verschmelzung“.
- 3) Ein letztes Beispiel für diese Taxonomie ist der Fehlertyp „diskontinuierlich“: Er erscheint, wenn die Einheiten nicht aufeinander folgen, wie zum Beispiel bei: „*Il montre aucune peur“ (ebd.).

Angeichts dessen, dass anwendende Korrektoren in der Praxis größtenteils Französisch-Lehrer sind (siehe 1.3.3.), die – so wie ich – andere Kategorien wie Wortarten oder weitere grammatikalische Begriffe anstelle der ungewöhnlichen Hallidayschen Termini wie „segmentale Abfolge“, „Verschmelzung“ und „diskontinuierlich“ gewohnt sind, und dass diese Kategorien überwiegend die Syntax betreffen, entscheide ich mich für Kategorien, die m. E. brauchbarer und breiter gefächert sind, – wie zum Beispiel die von Fehse, Nelles & Rattunde (1977; siehe 3.4.2.1.), die es wie ich für sinnvoll erachten, „sich weitgehend an den Kategorien der Systemgrammatik zu orientieren“ (ebd.: 41). Darüber hinaus ist auch gegen Hallidays Terminologie einzuwenden, dass diese Taxonomie „lediglich ausreichend [ist], die Fehlerdaten zu klassifizieren“, sie erklärt aber nicht, warum die Daten fehlerhaft sind (Kielhöfer 1975a: 32). Solche taxonomischen Modelle seien laut Kielhöfer beobachtungsadäquat, aber weder beschreibungsadäquat noch erklärungsadäquat, und gerade Beschreibungsadäquatheit sei wichtig, um die Lernerkompetenz und die Voraussetzung für die Erklärungsadäquatheit zu beschreiben (ebd.).

Raabes Plädoyer (1980: 74-77) für eine linguistische Fehlerbeschreibung scheint mir überzeugend. Er unterscheidet zuerst drei Bereiche der linguistischen Fehlerbeschreibung: die Lokalisierungen (was ich hier Fehleridentifikation nenne), die Klassifikationen (in

linguistisch-grammatischen Kategorien) und die Typologie (was ich hier einfacher das „Problem des Fehlers“ nenne). Bei einem „PRON/omission“-Fehler zum Beispiel gehört „PRON“ zur Klassifikation und omission zur Typologie. Es sind zwei Ebenen der Fehlerbeschreibung. Man könnte natürlich wie Tran Thi Chau (1975: 119-143; zitiert nach Raabe 1980: 74) einwenden, dass Fehler bzw. Abweichungen beim Fremdsprachenerwerb zwar mit verschiedenen linguistischen Mitteln beschreibbar seien, dass diese Beschreibungen aber keine fremdsprachenerwerbsspezifischen Verfahren darstellten, da sie sich für eine Beschreibung aller sprachlichen Fehler eigneten. Er fügt hinzu: „Oft werden linguistisch fundierte Fehlertypologien als Kernstück der Fehleranalyse, ja als Fehleranalyse selbst angesehen. Eine solcherart verstandene Fehleranalyse kann jedoch keinen Anspruch darauf erheben, Fehlererklärungen zu liefern“ (ebd.). Kohn (1974: 132) schreibt auch in diesem Sinne, dass „Fehlerbeschreibungen allein keine hinreichende Grundlage für die Entwicklung von therapeutischen Maßnahmen [bieten], die auf die didaktischen Bedingungen abheben, unter denen die Präsentation sprachlicher Eigenschaften im Unterricht stattfindet. Und auch Fehlererklärungen können diese Leistung nicht erbringen. Gleichwohl wird häufig so getan, als sei genau das der Fall“.

Zum einen könnte man erwidern, dass auf die Fehlerbeschreibung noch eine weitere Phase folgt: Die Fehlerbeschreibung stellt weder den *point d'orgue* der Fehleranalyse noch deren Endzweck dar, sondern dient nach gründlicher Interpretation der Unterrichtsverbesserung. Darüber hinaus könnte man wie Kohn (1974: 132) Nickel (1972c: 13) zitieren, jedoch nicht wie Kohn, um ihn zu kritisieren, sondern um das wesentliche Argument vorzutragen, dass „der therapeutische Teil (der Fehleranalyse) zum Teil von dem Beschreibungsteil her gesteuert [wird]. [...] Aus der Kenntnis der Hauptfehlerquellen heraus werden geeignete Übungen von Lehrbuchautoren und von Lehrern aufgestellt werden müssen.“ Kohns Meinung, dass „ein wissenschaftlich kontrollierter Unterrichtsbezug für die Fehleranalyse erst über Untersuchungen hergestellt werden kann, die die Verwertbarkeit fehleranalytischer Aussagen im Unterricht selbst zum Gegenstand haben“ (Kohn 1974: 133), erscheint dennoch begründet, denn es ist wohl von Bedeutung, zu überprüfen, ob die in Folge einer Fehleranalyse konkret ergriffenen Maßnahmen Ergebnisse zeigen.

Raabes Frage „Wozu also linguistische Fehlerklassifikationen?“ (Raabe 1980: 74f.) ist in diesem Kontext durchaus berechtigt, und er gibt uns mit seiner Antwort dazu ein sehr gutes Argument zum Einsatz von linguistischen Fehlerbeschreibungen:

Generell könnte man sagen, dass sie einen allgemeinen Bezugsrahmen abgeben, der gestattet, Vorstellungen vom Fehler, wie er sich sprachlich darstellt, zu präzisieren: man verteilt den Fehler im linguistischen Feld, und mit der linguistischen Metasprache kann der Schritt vom Fehler zum Fehlertyp vollzogen werden. Weiterhin gestattet dieser Bezugsrahmen Angaben über Fehlerfrequenzen in den einzelnen sprachlichen Strukturbereichen (Legenhausen 1975). Man ist in der Lage, Fehlerschwerpunkte linguistisch zu lokalisieren. Der unmittelbare Nutzen für den unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachen-erwerb liegt dabei auf der Hand. Da die grammatische Progression beim Unterrichten mit linguistischen Kategorien bezeichnet wird, ist man in die Lage versetzt, grammatischen Lernstoffen Fehlerrückmeldung zuzuordnen.

Wenn man also möchte, dass solche Analysen in unmittelbarer Verbindung zu dem bleiben, was sie zu verbessern bezwecken, dann sollen sie auch mit vergleichbaren Kategorien umgehen. Was nützen einem Lehrer die Begriffe „segmental“ und „diskontinuierlich“, wenn er generell mit Wortarten und weiteren grammatischen Termini arbeitet?

Zur weiteren Ausführung des Beschreibungs- und Typologie-Begriffs erklärt Raabe (1980: 75), dass „die Fehlertypologien je nach verwendeten linguistischen Beschreibungen unterschiedlich ausfallen“ und dass „die Qualität der Fehlertypologie abhängig von der Qualität des linguistischen Beschreibungsverfahrens [ist], dessen Kategorien für die Klassifikation der Fehler verwendet werden: je systematischer die zugrundeliegende Grammatik, desto systematischer die auf ihr fußende Fehlertypologie“. Daraus ergeben sich „Maßstäbe der Praktikabilität“ (ebd.), und dies ist m. E. das Allerwichtigste: Die Fehleranalyse soll verständlich und praktikabel bleiben, gerade eben aus dem Grunde, dass sie nicht sich selbst dient, sondern der Verbesserung des Unterrichts und schlussendlich dem Lerner und dem Lehrer.

Götze, Grimm & Gutenberg (2006: 1) bringen den Stand der Forschung und die Situation der Fehlerklassifikation auf den Punkt:

Werden Fehler nicht nur identifiziert, sondern in verschiedene Kategorien eingeordnet, spricht man von einer Fehlerklassifikation; üblicherweise werden die Fehler den einzelnen sprachlichen Ebenen zugeordnet, also zum Beispiel der Morphologie oder der Semantik (vgl. Henrici/Zöfgen 1993: 5). Es mag sein, dass es sehr schwierig oder vielleicht sogar unmöglich ist, ein in sich stimmiges, für alle Textsorten gleichermaßen verwendbares und konsensfähiges Raster zu erstellen, in welches sämtliche Fehler eindeutig eingeordnet werden können (vgl. Kleppin 2001: 45). Deshalb liegen auch nur sehr wenige umfassende Ausarbeitungen von Fehlerlisten vor (vgl. Fehse, Nelles, Rattunde 1977: 46f. für das Französische oder Rieder 2001).

Gerade Fehse, Nelles & Rattunde, die eben genannt wurden und deren Klassifizierungsraster offenbar heute noch für Fehler in französischer Sprache als

Hauptreferenz der linguistischen Fehlerbeschreibung gilt, fasst die Situation folgendermaßen sehr zutreffend zusammen: Nach ihm

lässt sich feststellen, dass in Ermangelung eines expliziten Beschreibungsmodells und klarer Abgrenzungskriterien bei der Lokalisierung und Beschreibung von Fehlern immer wieder Kompromisse und subjektive Setzungen notwendig sind. Trotz aller kritischen Einwände bleibt aber die Notwendigkeit einer Fehlerbeschreibung auf der Basis linguistischer Kategorien bestehen und damit der notwendige Versuch, zu einer Einigung über eine möglichst einheitliche Fehlernomenklatur zu kommen. (Fehse, Nelles & Rattunde 1977: 48)

3.4.2. Klassifizierungsraster

Die Auswahl dessen, was als Norm beim Fehlerbegriff und der Fehleranalyse gelten soll, ist insofern wichtig, als es dann die Grundlage für das konkrete Klassifizierungsraster darstellt. Denn nicht nur die Fehleridentifikation (Ist das ein Fehler?), sondern auch die Klassifikation von Fehlern (Was ist das für ein Fehler?) ist für die Analyse von Bedeutung. Die Wahl der Norm bestimmt die Definition des Fehlers sowie die Aufstellung der Fehlerkategorien und somit die Ergebnisse der Analyse. Wie gesagt, erscheint eine Klassifikation nach Kategorien sinnvoll, die der Allgemeinheit der Lehrer bekannt sind. Denn auch wenn möglicherweise unter Forschern die „Verletzung der segmentalen Abfolge“ eine geläufige Begrifflichkeit sein mag, sind die üblichen linguistischen / grammatischen Kategorien wohl bekannter und somit konkret nutzbarer. Mayr (1985: 67f.) bringt auf den Punkt, was „ein brauchbarer Raster zur Klassifizierung von Fehlern“ ausmacht: Er muss „sich auf eine gute Beschreibung der (linguistischen) Charakteristika der Fehler stützen“ und „noch möglichst explizit, exhaustiv und dennoch einfach sein“, das heißt

er muß einerseits so genau sein, daß er Mehrfachzuordnungen ausschließt, andererseits wieder so ‚tolerant‘, daß er nicht unbedingt künstliche Zwangsentscheidungen fördert. Er muß einerseits so komplex sein, daß er informativ genug ist, andererseits (noch) so einfach, daß er überschaubar und gut manipulierbar bleibt.

Das erinnert an die Quadratur des Kreises. Wie oben erwähnt, wurde die Fehlerbeschreibung eine Zeit lang zugunsten der Fehlererklärung vernachlässigt (vgl. Kohn 1974: 125), was aber bereits Ende der siebziger Jahre dadurch behoben wurde, dass Fehse, Nelles & Rattunde ihren hochgelobten linguistischen Klassifizierungsraster 1977 veröffentlichten (siehe Anhang 7). Dieser Raster wird als sehr brauchbar gepriesen (u.a. Franco 1983: 234f.; Mayr 1985: 68f.; Götze, Grimm & Gutenberg 2006: 1) und kann als Basis für eine weitere Verarbeitung eines Untersuchungsinstruments durchaus genutzt

werden. Dieser Beschreibungsraster beruht auf der Systemgrammatik und ist das „am weitesten entwickelte Modell“, welches „zufriedenstellende Ergebnisse für die Fehlerklassifizierung“ bringt (Mayr 1985: 68f.).

Fehse ist der Auffassung, „daß eine exakte Fehlerbeschreibung auf der Basis linguistischer Kategorien der erste Schritt bei einer systematischen Fehleranalyse sein muss“ und dass „der für diesen Zweck erforderliche Klassifizierungsraster möglichst linguistisch stringent, aber auch transparent und übersichtlich für den Benutzer zu sein“ hat (1977: 42). Darüber hinaus sollte er sich außerdem an „Kategorien der traditionellen Grammatik orientieren“, was den Vorteil hat, „dass ein derartiges Klassifizierungssystem nicht erheblich von den Kategorien der Schulgrammatik abweicht, sodass Übungsprogramme zur Fehleranalyse immer auch einen direkten Bezug zur Unterrichtspraxis haben und die Übertragung und Anwendung der erworbenen Korrekturfähigkeit erleichtern“ (ebd.).

Wie Raabe beschreibt Fehse (1977: 46) die beiden möglichen Verfahren zur Erstellung eines Rasters, die sich im Wesentlichen aus dem Überblick der bisherigen Klassifizierungsraster herauskristallisieren, nämlich den „ad-hoc-Raster auf der Basis bestimmter Fehlercorpora“ und das *a priori* festgelegte „linguistisch möglichst explizite und stringente Klassifizierungssystem“. Das Erste erweise sich als „für eine systematische Fehleranalyse [...] nicht brauchbar“ und das Zweite als „in der Praxis u.U. als problematisch“ (Fehse, Nelles & Rattunde 1977: 46).

3.4.2.1. Klassifizierungsraster nach Fehse et al. (1977)

Fehse, Nelles & Rattunde (1977: 46) präsentieren ihren Raster wie folgt:

Das folgende Raster wurde von der Arbeitsgruppe Fehlerkunde in Zusammenarbeit mit einem CU³⁷-Programm entwickelt und anhand eines umfangreichen Fehlerkorpus aus schriftlichen Arbeiten verschiedener Lernniveaus überprüft. Die Gliederung orientiert sich an den linguistischen Hauptbereichen, denen aus Gründen der übersichtlichen Verwendbarkeit zunächst eine möglichst begrenzte Zahl an Unterkategorien zugeordnet wurde; **wobei zu erproben bleibt, wie weit innerhalb dieser eine weitere Differenzierung sinnvoll und notwendig ist**³⁸. Hier konkurriert der Aspekt linguistischer Systematik mit demjenigen der praktischen Handhabung.

³⁷ Abkürzung für „Computer-Unterstützt“.

³⁸ Hervorhebung von der Autorin dieser Dissertation.

Wie Fehse es beschreibt, genauso soll es auch in der vorliegenden Arbeit geschehen. Fehses Raster soll in der vorliegenden Arbeit als Basis genutzt und durch aus der Literatur sowie aus der Praxis mit den Daten entnommenen Zusatzkategorien ergänzt werden. Fehses Raster besteht aus 3 groben Kategorien: dem phonographemischen Bereich (1.0), dem lexikalischen Bereich (2.0) und dem morpho-syntaktischen Bereich (3.0), der selbst in 2 Unterkategorien untergliedert wird, nämlich in Morphologie (3.1.) und Syntax (3.2.). Der phonographemische Bereich wird nicht weiter differenziert, jedoch empfiehlt Fehse diejenigen Fehler diesem Begriff zuzuordnen, die aufgrund von falschem Hören bzw. Schreiben nicht-existierende Lexeme ergeben (Fehse, Nelles & Rattunde 1977: 48). Der zweite große Bereich des Fehse-Rasters ist die Lexik mit den folgenden vier Unterkategorien: Lexemwahl, Wortbildung, Stil / Register und Idiomatik. Unter Lexemwahl wird die Wahl eines falschen Lexems verstanden, eines Wortes statt eines anderen. Diese Fehler haben gemeinsam, dass das falsche existierende Lexem, das falsche Wort gewählt wurde. Der morphosyntaktische Bereich ist komplexer und vielfältiger. Die Morphologie handelt von Wortbildung: darunter fallen nominale Flexion, Zeiten- und Modusbildung, Steigerung (für das Französische weniger relevant), Kongruenz (Person, Numerus, Genus). Der Bereich der Syntax beinhaltet 10 Punkte: Wortstellung, Adverbgebrauch, Zeitengebrauch, Modusgebrauch, Fragebildung, Verneinung, Passiv, Struktur in der Verbalphrase, Struktur in der Nominalphrase und komplexer Satz (siehe Anhang 7 sowie Tab. 2).

Tabelle 2: Klassifizierungsraster nach Fehse et al. (1977)

1.0 Phonographemischer Bereich	
2.0 Lexikalischer Bereich	
2.1 Lexemwahl	
2.2 Wortbildung	
2.3 Stil (Register)	
2.4 Idiomatik	
3.0 Morphosyntaktischer Bereich	
3.1 Morphologie	3.2 Syntax
3.1.1 Nominale Flexion, z.B. Numerus-, Genus-, Kasusbildung	3.2.1 Stellung
3.1.2 Zeiten- und Modusbildung	3.2.2 Adverbgebrauch
3.1.3 Steigerung	3.2.3 Zeitengebrauch, z.B. Verwechslung <i>imparfait</i> / <i>passé composé</i> ; Fehler in der Zeitenfolge
3.1.4 Kongruenz (Person)	3.2.4 Modusgebrauch, z.B. Verwechslung <i>Indicatif</i> / <i>Subjonctif</i>
3.1.5 Kongruenz (Numerus)	3.2.5 Fragebildung
3.1.6 Kongruenz (Genus)	3.2.6 Verneinung
	3.2.7 Passiv
	3.2.8 Struktur in der Verbalphrase (VP), z.B. Rektion der Verben / Adjektive, Infinitivanschluss
	3.2.9 Struktur in der Nominalphrase, z.B. in Bezug auf Determinanten, auf die nominale Ergänzung
	3.2.10 Komplexer Satz, z.B. Konjunktionen, Pronomina

3.4.2.2. Raster nach Götze, Grimm & Gutenberg (2006)

Für seine Studie über Fehler in deutscher Sprache entwickeln Götze, Grimm & Gutenberg (2006) einen Raster, bestehend aus 5 groben Kategorien (Orthographie und Interpunktion; morphologisch-syntaktischer Bereich; Semantik; Stilistik; Computerliterateität). Der fast 30 Jahre nach Fehse, Nelles & Rattunde von Götze, Grimm & Gutenberg entwickelte Klassifizierungsraster wird hier genauso in tabellarischer Form vorgestellt (siehe Tab. 3):

Tabelle 3: Klassifizierungsraster nach Götze, Grimm & Gutenberg 2006

Fehlerkategorien im Bereich der Orthographie und der Interpunktion	
<ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibfehler - Schreibprozessbedingte Rechtschreibfehler <ul style="list-style-type: none"> - Abkürzungen - Interpunktion 	
Morphologisch-syntaktische Fehlerkategorien	
Morphologie	Syntax
Numerusfehler Genusfehler Kasusfehler Komparationsfehler Verb : Tempus Modus Passiv Wortbildungsfehler Rektionsfehler Farbbezeichnungen Simplifizierung Übergeneralisierung/Regularisierung	Anakoluth Fragmentarischer Satz Falsche Satzgliederung Falsches Artikelwort Inkongruenz Ungrammatische Iteration Satzverbindungsfehler Hypertrophe Parataxe
Semantik	
<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguität - Inkohärenz - Ausdrucksfehler - Falsche Konjunktion <ul style="list-style-type: none"> - Um...zu-Sätze - Pleonasmus - Idiomatische Fehler 	
Stilistik	
<ul style="list-style-type: none"> - Stilebene - Modal- und Gradpartikel - Semantische Iteration 	
Computerliteralität [...]	

Fehses Raster erscheint jedoch einerseits methodisch stringenter, weil einige der Kategorien von Götze, Grimm & Gutenberg m. E. bereits in die Ursachenanalyse fallen (Übergeneralisierung, Simplifizierung, schreibprozessbedingte Rechtschreibfehler), und andererseits praktikabler, weil bestimmte Kategorien – wie bei Halliday (siehe 3.4.1.) – sich nicht unbedingt selbst erklären (semantische bzw. ungrammatische Iteration, hypertrophe Parataxe, Anakoluth) bzw. ausschließlich für die deutsche Sprache anwendbar sind (Um-zu-Sätze). Die Computerliteralität fällt für die hier durchgeführte Untersuchung aufgrund der handschriftlichen Materialgrundlage komplett aus.

Folgend wird die von der Autorin hergestellte eigene Kategorienzusammenstellung zur Fehlerbeschreibung präsentiert, die auf der Basis von dem von Fehse et al. stammenden Raster konstruiert wurde, ergänzt durch Kategorien aus dem Götze, Grimm & Gutenberg-Raster sowie durch andere Quellen, welche in der vorliegenden Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt (siehe 3.4.2.) noch vorgestellt werden.

3.4.3. *Eigene Zusammenstellung*

Auch wenn es stimmt, dass „nicht alle Normverstöße berücksichtigt werden“ können (Putzer 1994: 40), ist es für die vorliegende Untersuchung wünschenswert, in einem ersten Schritt einen möglichst umfassenden Überblick zu bekommen. Die Vorgehensweise dieser Arbeit sieht vor, dass ein erster quantitativer Schritt erfolgt, in dem eine Erstklassifikation stattfindet. Die hierfür angewandten Kategorien sind linguistischer Art und stammen größtenteils aus der Fehlerklassifikation von Fehse et al. (1977: 46f.), ergänzt durch Kategorien von Oskar Putzer (1994: 40) sowie durch die in Gesprächen mit Dr. Holger Wochele, der im Rahmen seiner Habilitation Fehleranalyse als Methode nutzt, erwähnten grammatischen wie auch wortartgebundenen Kategorien. Außerdem habe ich drei von Dirk Siepmann (2002: 200) beschriebene Valenz-Fehlerkategorien übernommen, die mir aufgrund ihrer eindeutigen und präzisen Formulierung und Eingrenzung klarer zu sein scheinen als die (noch allzu vagen) Bezeichnungen „Fehler der Verbalphrase“ und „Fehler der Nominalphrase“ von Fehse et al., und schließlich verdanke ich weitere Inspirationen der fachsprachlichen Fehlerkategorisierung Eva Lavrics (2003: 6-8; die 10. Kategorie „la lettre qui fait la différence“ ergibt in der hier entwickelten Zusammenstellung „ORTHOLettre“).

3.4.3.1. Valenzfehler

Laut Fehse, Nelles & Rattunde (1977: 41) sei „die Schwierigkeit bei der Klassifizierung [...] bedingt durch die enge Verknüpfung semantischer und grammatischer Merkmale wie auch durch die Tatsache, daß jeder Fehler in der Regel eine syntagmatische und paradigmatische Dimension hat“. Er führt weiter aus, dass „die Problematik der Zuordnung bekannterweise bei Präpositionen, gerade wegen ihres unterschiedlichen Grades an ‚Grammatikalität‘ bzw.

„Lexikalität“ besonders deutlich werde. Als Beispiele hierfür zeigt er folgende vier Beispielsätze mit Präpositionen (ebd.):

- a) **il vit dans le premier étage*
- b) **sur la rue*
- c) **il se décide de partir*
- d) **je suis content avec ton travail*

Fehse (1977: 41) kategorisiert diese Präpositionsfehler unterschiedlich. Fehler a) wäre „nach semantischen Kriterien [...] ein lexikalischer Fehler“, genauso wie b) „als Verstoß gegen eine lexikalische Kollokationsregel“. Bei c) und d) aber sieht er „Verstöße gegen die Rektion des Verbs bzw. des Adjektivs als Bestandteil der Verbphrase“, was „sowohl als ‚Grammatik-‘ als auch als ‚Lexisfehler‘“ behandelt werden könne.

Wie in der vorliegenden Arbeit erwähnt, ist auch Fehse (ebd.) der Auffassung, „für die Erstellung eines systematischen Beschreibungsrasters [...] sich weitgehend an den Kategorien der Systemgrammatik zu orientieren“. Daher könnten die Fehler c) und d) „als Verstöße gegen die Komplementierungsregeln des Verbs klassifiziert werden“ (ebd.). Zu solchen Fehlern sei auch der Infinitivanschluss (**il prétend d’être innocent*) zu zählen.

Genau für die Beschreibung solcher Fehler bin ich der Meinung, dass es in anderen wissenschaftlichen Arbeiten klarer formulierte Kategoriemöglichkeiten gibt (Siepmann 2002). Die Unterkategorie „Struktur der Verbalphrase“ umfasst offenbar viele Fehlerfälle, die im Raster nicht alle komplett genannt und beschrieben werden. Die Bezeichnung „z.B. falsche Rektion, Infinitivanschluß“ erscheint unvollständig, und sowohl bei **il prétend d’être innocent* als auch bei **il se décide de partir* und **je suis content avec ton travail* sehe ich ein Valenz-Problem, wie auch Siepmann (2002: 200) meint. Siepmann (2002: 200) geht davon aus, dass „im Bereich der Grammatik [...] das Spektrum um den Valenzfehler zu ergänzen“ ist, da dann „dem Schüler [...] so deutlich [wird], dass der Fehler in den Bereich der Verb-, Substantiv- und Adjektivvalenz fällt und in den meisten Fällen durch Nachschlagen in den gängigen Lernerwörterbüchern hätte verhindert werden können“. Tatsächlich seien bisher Valenzfehler häufig als Ausdrucks-, Satzbau- oder Präpositionsfehler gekennzeichnet worden, und solch eine allgemeine Charakterisierung habe „keinerlei didaktischen Nutzen“ (ebd.). Siepmann (2002: 201) sieht zum Beispiel in dem Satz „**Il n’a aucune réticence de confronter Marius avec ces faits*“ einen Valenzfehler beim Substantiv (gekennzeichnet NV) und

beim Satz „**L'important est comment on peut arriver à des résultats*“ einen Fehler bei der Valenz des Adjektivs (gekennzeichnet ADJV); richtig sei: „*l'important est de savoir...*“ (ebd.). Darüber hinaus sei der Verbvalenzfehler zu benennen, der die Abkürzung VV trägt. In der vorliegenden Arbeit soll aufgrund der klaren Deutlichkeit dieser Fehlerbezeichnung der hier als Basis genutzte Fehse-Raster um diese Kategorie adaptiert werden. Somit steht in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Klassifizierungsraster in den Bereichen 3.2.8. und 3.2.9. (Verbalphrase und Nominalphrase) einerseits VV (Valenz des Verbs) und andererseits VA (Valenz des Adjektivs) und VN (Valenz des Nomens/Substantivs).

3.4.3.2. Ergänzung des phonographemischen und lexikalischen Bereichs

Der phonographemische Bereich wird bei Fehse nicht weiter differenziert, weshalb ich versucht habe, diejenigen Fehlerarten hinzuzufügen, die eben in diesen Bereich passen. Einerseits geht es um Phonematik, andererseits um Graphie bzw. Orthographie, das heißt sowohl Hör- als auch Rechtschreibfehler („falsches Hören, falsches Schreiben“, Fehse, Nelles & Rattunde 1977: 47). Es erschien mir – aufgrund ihrer klaren Formulierung und Verständlichkeit sowie ihrer gut realisierbaren Abgrenzbarkeit voneinander –, dass bestimmte Unterkategorien bei Oskar Putzer (1994) sich dafür sehr eignen. Auch er führt eine Fehleranalyse durch und vertritt die Auffassung, dass „Gegenstand [seiner] Analyse Verstöße gegen alle Normen sein [könnten], die beim Schreiben wirksam sind, wie die Norm der Grammatik, des Lexikons, des Stils, der Textstrukturierung, der Orthographie und Interpunktion“ (Putzer 1994: 38). Er will aber „bei der lexikalischen Norm [...] zusätzlich unterscheiden zwischen

- **Verstößen gegen die lautlich-morphologische Struktur** eines Wortes (*Öhren, *Korrispondent), auch die Wortbildungsmorphologie (*Erkälterung, *frommig, *Großheit)
- **Verstößen gegen die konventionalisierte/idiomatisierte Wortverwendung** (Hilfe geben statt Hilfe leisten)
- **Verstößen gegen die semantische Verwendung** (Lampe statt Verkehrsampel; fabelhaft statt fabelartig)³⁹ (ebd.: 40).

³⁹ Hervorhebung von der Autorin der Dissertation.

Das, was Putzer „Verstöße gegen die lautlich-morphologische Struktur eines Wortes“ nennt, ist für eine weitere Differenzierung des phonographemischen Bereichs sehr passend. Es geht um Fehler, die die Aussprache des Wortes verändern wie „*Öhren, *Korrispondent“ (ebd.), so dass nicht-existierende Lexeme entstehen. Solche Fehler werden von Putzer als Lexikfehler eingeordnet, sie gehören aber dem phonographemischen Bereich an und werden in der vorliegenden Arbeit auch mit der Abkürzung PHON gekennzeichnet. Es geht um Wörter und Wendungen, die nicht existieren, wie zum Beispiel *Erkälterung, *frommig, *Großheit (Putzer 1994: 40) bzw. in der hier genutzten Stichprobe: **danger*eusité, **culp*able, **suiv*ir, **imprisson*ner sowie die Orthographiefehler: ORTHOAcc (Accent-Fehler: **dang*éreuse, **la reforme*, **m*ésure, **nec*éssaire oder **néc*éssaire, **il à l'air*), ORTHOLettre (ein Buchstabe fehlt oder wurde hinzugefügt bzw. fälschlicherweise durch einen anderen ersetzt, ohne nicht-existierende Lexeme zu erzeugen, wie z.B. bei **néanmois*, **tribuneaux*, **eficasse*, **supplémentairos*, **supçonné*), ORTHOMorphem (nicht nur ein Buchstabe, sondern ein komplettes Morphem wurde verändert: **concluer*).

In Fällen wie bei **supplémentairos*, **tribuneaux*, **eficasse* oder **nécéssaire* wird die Orthographie verletzt, die lautlich-morphologische Struktur des Wortes aber nicht. In Fällen wie **m*ésure, **suiv*ir, **dang*éreuse, **dé*puis oder **prision* wird aber die lautlich-morphologische Struktur verletzt. Nun stellt sich die Frage, ob diese Fehler eher als Orthographiefehler betrachtet werden sollen oder ob man dem phonologischen Aspekt mehr Gewicht verleiht. Im ersten Fall wäre **dang*éreuse ein ORTHOAcc-Fehler, im zweiten ein PHON-Fehler. Ob diesbezüglich eine Entscheidung getroffen werden oder ob man besser eine Mehrfachzuordnung durchführen muss (das heißt in diesem Fall, ob man sich eher nach Götze, Grimm & Gutenberg (2006) oder nach Legenhausen (1975) richten sollte), wird in der vorliegenden Arbeit später behandelt.

Diese Fehler nach Putzer wurden in dem Raster der vorliegenden Arbeit als Unterkategorien eingebaut. Außer Fehlern gegen die lautlich-morphologische Struktur des Wortes wird auch die falsche semantische Verwendung (Lexemwahl) als Fehlerkategorie aufgenommen; darüber hinaus wird auch der Punkt 2.4 Idiomatik mit der Fehlerkennzeichnung KOLLOKATION versehen, und damit ist genau die von Putzer genutzte Beschreibung der konventionalisierten / idiomatisierten Wortverwendung gemeint. Schließlich ist Putzers Wortbildungsmorphologie dieselbe Kategorie wie 2.2. Bildung bei Fehse et al. und heißt in der vorliegenden Arbeit z.B. SUBST/Bildung.

3.4.3.3. Ergänzung aus der *surface strategy taxonomy*

Wie oben schon zitiert, erwähnt Henrici (1993: 5) die *surface strategy taxonomy* von Dulay, Burt & Krashen: „Auslassung (omission), Doppelmarkierungen (double marking), Übergeneralisierung (regularization), Archiformen (archiforms), alternierende Formen (alternating forms), Permutationen (misordering)“ (vgl. detaillierter Dulay et al. 1982). Die vier Grobtypisierungen dieser Taxonomie sind für die Fehlerklassifikation der vorliegenden Arbeit insbesondere zur Fehler-Problembezeichnung sehr sinnvoll. Dulay, Burt & Krashen (1982: 150) präsentieren die *surface strategy taxonomy* wie folgt:

Learners may *omit* necessary items or *add* unnecessary ones; they may *misform* items or *misorder* them. [...] Analyzing errors from a surface strategy perspective holds much promise for researchers concerned with identifying cognitive processes that underlies the learners' reconstruction of the new language. It also makes us aware that learners' errors are based on some logic. They are not the result of laziness or sloppy thinking, but the learners' use of interim principles to produce a new language.

Es erscheint mir für eine ausführliche Beschreibung der Fehler und im Hinblick auf eine spätere Ursachenanalyse von Bedeutung, zu erfahren, ob ein Fehler aufgrund der Auslassung, der Hinzufügung, der Missbildung oder der Fehlstellung des fehlerhaften Elements geschieht: z.B. im syntaktischen Bereich, wenn eine Konjunktion einen Fehler aus dem Grunde darstellt, dass sie sich im Satz an falscher Stelle befindet, weshalb der Fehler die Kennzeichnung „KONJ/Stellung“ bekommen würde. Ein solcher Fehler heißt bei Dulay, Burt & Krashen „misordering“. Es wird hier jedoch Wert darauf gelegt, deutsche Bezeichnungen zu verwenden. Stellungsfehler bzw. „misordering errors are characterized by the *incorrect placement of a morpheme or group of morphemes in an utterance*“ (ebd.: 162). Es wird in der vorliegenden Arbeit noch präziser ausdifferenziert, ob nur ein einziges Wort (Stellung im Bereich Wortstellung) oder ganze Satzelemente – und somit die komplette Syntax des Satzes – falsch sind (Permutation im Bereich Satzstellung – siehe Tab. 5).

Die zweite Kategorie der *surface strategy taxonomy* ist die *omission*. Auslassungen bzw. „omission errors are characterized by the *absence of an item that must appear in a well-formed utterance* [...] any morpheme or word in a sentence is a potential candidate for omission, some types of morphemes are omitted more than others“ (ebd.: 154). Die dritte Kategorie ist die *addition* bzw. Hinzufügung: „Addition errors are the opposite of omissions. They are characterized by the *presence of an item which must not appear in a well-formed utterance*“ (ebd.: 156). Dulay, Burt & Krashen fügen hinzu, dass „addition errors usually occur in the later stages

of L2 acquisition, when the learner has already acquired some target language rules. In fact, addition errors result from the all-too-faithful use of certain rules” (ebd.). Infolge dieser Übergeneralisierung von Regeln kommt es zu Hinzufügungen: “three types of addition errors have been observed in the speech of both L1 and L2 learners: double markings, regularizations, and simple additions. These errors are good indicators that some basic rules have been acquired, but that the refinements have not yet been made” (ebd.). Dies sind sehr interessante Ausführungen, die hier jedoch in dieser Studie nicht genutzt werden, da sich Dulay, Burt & Krashen mit der Unterkategorie der Regularisierung schon halb in dem Bereich der Ursachenanalyse bewegen, und dies, obwohl sie sich früher in ihrem Kapitel über *errors* die „confusion of explanatory and descriptive (process and product) aspects of error analysis“ als die *conceptual weakness* der Fehleranalyse kritisieren (ebd.: 141) und sogar fettgedruckt behaupten, dass „the accurate description of errors [...] a separate activity from the task of inferring the sources of those errors“ sei (ebd.: 145). Es ist in der vorliegenden Arbeit nicht mein Anliegen, die Fehlerursachen zu analysieren, genauso wenig, wie über die Richtigkeit dieser Kategorien zu diskutieren, wenngleich ich mich an anderer Stelle gegen eine Vermischung von Fehlerbeschreibung und Ursachenanalyse positioniert habe.

Die drei genannten Kategorien befinden sich im Bereich der Syntax. Die vierte und letzte ist morphologischer Art: die *misformation*. Diese Bezeichnung wird in der vorliegenden Arbeit in deutscher Sprache mit dem Wort „Bildung“ vermerkt, was heißt, dass es sich bei dem Fehler um ein Bildungsproblem im Sinne der Morphologie handelt. Fehlbildungen bzw.

misformation errors are characterized by the use of *the wrong form of the morpheme or structure*. While in omission errors the item is not supplied at all, in misformation errors the learner supplies something, although it is incorrect. For example, in *The dog eated the chicken* a past tense marker was supplied by the learner; it was just not the right one (Dulay, Burt & Krashen 1982: 158).

Dulay, Burt & Krashen unterscheiden auch in dieser Kategorie drei weitere Unterkategorien – die hier wieder nicht beachtet, jedoch erwähnt werden müssen: „As in the case of additions, misformations are usually not random. Thus far, three types of misformations have been frequently reported in the literature: (1) regularizations; (2) archi-forms; and (3) alternating forms” (ebd.: 158). Es ist für die Ursachenanalyse sehr interessant, zu vermerken, dass es tatsächlich Fehler gibt, die nicht dem Zufall zuzuschreiben sind, sondern

einer zwar fehlerhaften, aber mit Wissen und Bewusstsein verbundenen unvollständigen Sprachkenntnis.

3.4.3.4. Klassifikation und Typologie

Zu den Fehlertypologie-Kategorien der Auslassung, Hinzufügung, Stellung, Permutation, Bildung wird auch die problembezeichnende Kategorie der unangemessenen Wahl (sowohl bei der lexikalischen Vereinbarkeit – Lexemwahl – als auch bei der Gebrauchsangemessenheit von Zeiten und Modi). Speziell die Lexemwahl betrifft alles, was mit der Wahl von Wörtern zu tun hat, weshalb die Typologie „Wahl“ als Problembezeichnung zusätzlich zur betroffenen Wortart genutzt wird. Wenn ein Wort falsch benutzt wird, sei es ein Artikel, eine Konjunktion oder ein Substantiv, so kommt als letzte Problembezeichnungskategorie die Substitution bzw. Verwechslung dazu, wenn es sich um die typische Verwechslung von einem Element mit dem anderen handelt, wie beispielsweise des direkten mit dem indirekten Artikel oder von Adjektiven mit Adverbien. Beispiele für Wahl- und Substitutionsfehler sind:

VERB/Wahl: l'Internet ***présente** un paradis pour les cyberpirates. (est)
 ADV/Wahl: Il n'est pas sûr ***si** le nombre résulte de... (que); ***Quand même**, l'Hadopi permet..., (malgré tout); ***à la place d'**augmenter le nombre..., (au lieu de)
 PRON/Wahl: Seulement ***lesquelles** qui sont en difficultés sont concernés (celles)
 PRON/Substitution: Pour ***les** montrer qu'ils ont commis une faute (leur)
 VERB/Substitution: ***douter qc** statt mettre en doute qc

Es muss noch zuletzt hinzugefügt werden, dass die 10. Kategorie des von Fehse et al. vorgeschlagenen Rasters insofern in anderen Bereichen abgedeckt wird, als dass die genannten Pronomen- bzw. Konjunktionsfehler an anderen Stellen untergebracht werden. Da die Vorstudie als erstes Ergebnis erbracht hat, dass es viele Interpunktionsfehler gibt, wird als 10. Kategorie in mein Forschungsraster die Interpunktion eingefügt, mit den vier beobachteten Unterkategorien Komma, Apostroph, Zeichen und Silbentrennung (siehe Tab. 5).

Ich habe keine Fehlerkategorisierung gefunden, die absolut eindeutig aus einer einzigen linguistischen Theorie ableitbar gewesen wäre. Es ist daher nicht möglich, eine absolut stringent nach einer kohärenten linguistischen Theorie aufgebaute Fehlersystematik zu entwerfen. Ebenso erscheint es nicht möglich, das ganze Spektrum der machbaren Fehler

lückenlos abzudecken. Es wurde hier in einem ersten Schritt nach dem Top-down-Prinzip durch gedankliche Durchdringung und linguistische Theorie ein Raster entwickelt, und dieser wurde dann nach dem Bottom-up-Prinzip durch konkrete Anwendung mit den Daten erprobt, um zu überprüfen, ob bestimmte Kategorien einer weiteren Ausdifferenzierung in Unterkategorien bedürfen oder gar nicht genutzt werden können, wie zum Beispiel im Falle der Kategorie der Fragebildung von Fehse, die mangels konkreter Beispiele im meinem Fehlerkorpus weggelassen wurde.

Die Kategorien wurden wie folgt den Bereichen zugeordnet:

Tabelle 4: Zuordnung der Kategorien

1. Grammatische Bereiche
Phonographemischer Bereich Lexikalischer Bereich Lexemwahl, Wortbildung, Register, Idiomatik Morphosyntaktischer Bereich <u>Morphologie:</u> nominale Flexion, Zeiten- und Modusbildung, Kongruenz – Numerus, Genus <u>Syntax</u> Wortstellung, Satzstellung, Adverbgebrauch, Zeitengebrauch, Modusgebrauch, Verneinung, Passiv, Valenz, Interpunktion
2. Sprachkategorie
Aspekte der sprachlichen Kategorisierung
Wortarten, Orthographie (<i>Accent, Lettre</i> , Morphem, Großschreibung), Phonie, Lexem, Register, Kollokation, Syntax, Modus, Tempus, Partizip, Valenz (Verb, Substantiv, Adjektiv), Negation, Passiv, Interpunktion
3. Fehlerart
Hypothetisch angenommene Transformationen oder mentale Prozesse, die zu Fehlern geführt haben, in denen der Fehler sich äußert.
Wahl, Omission, Addition, Substitution, Bildung, Flexion, Stellung, Permutation, Kongruenz (Numerus, Genus), Zeichen

In der ersten Phase der Fehlerkategorisierung geht es um die grammatischen Sprachbereiche, die mit einer Zahl (z.B. 1.0., 2.1. oder 3.1.6.) gekennzeichnet werden (siehe Fehlerklassifizierungsraster): Die Fehler werden in einem bestimmten Bereich geortet, z.B. im lexikalischen oder im syntaktischen Bereich.

In einem zweiten Schritt wird der Fehler selbst durch eine Kennzeichnung beschrieben, die zwei Informationsangaben beinhaltet:

- 1) Angabe zu Aspekten der sprachlichen Kategorisierung, wie zum Beispiel der Wortart (Konjunktion, Verb, Substantiv...) oder auch zu einem grammatischen Bereich (Orthographie, Syntax, Tempus...).
- 2) Angabe zur Fehlerart, d.h. zu angenommenen Prozessen, die zum Fehler bei den Lernenden geführt haben (wie zum Beispiel Wahl, Omission, Stellung, Bildung...).

Alle Bezeichnungen der 2. Angabe erscheinen selbsterklärend, außer der Bildung, für die definiert werden soll, dass es sich um die Wortbildungsmorphologie handelt, das heißt um die Formung des Wortes bzw. des Wortstammes. Damit keine Begriffsverwirrung zwischen Morphologie (3.1.1.) und lexikalischer Wortbildungsmorphologie (2.2.) entsteht, wird im morphologischen Bereich für die sich darin befindlichen Wortarten der Terminus der Flexion genutzt (z.B. ADJ/Flexion), die die Endung von bestimmten Lexemen betrifft, die nichts mit Kongruenz-Problemen zu tun haben, sondern mit einer fehlerhaften Flektierung. Für die Bildung von Tempori und Modi hingegen wird – da keine Verwechslung mit einem anderen Bereich möglich ist – weiterhin der Begriff der Bildung genutzt (z.B. TEMP/Bildung).

Tabelle 5: Fehlerklassifizierungsraster: in Anlehnung an Klassifizierungsvorschläge von Fehse et al. (1977), Dulay, Burt & Krashen (1982), Putzer (1994), Siepmann (2002), Götzge, Grimm & Gutenberg (2006), mündliche Hinweise von Wochele.

1.0 PHONOGRAPHEMISCHER BEREICH
ORTHOAcc/Omission
ORTHOAcc/Addition
ORTHOAcc/Substitution
ORTHOCédille/Omission
ORTHOCédille/Addition
ORTHOAcc/Substitution
ORTHOLettre/Omission
ORTHOLettre/Addition
ORTHOLettre/Substitution
ORTHOMorphem/Addition
ORTHOMorphem/Omission
ORTHOMorphem/Substitution
ORTHOGroß/Omission
ORTHOGroß/Addition
ORTHOTiret/Omission
ORTHOTiret/Addition
PHON/Substitution

2.0. LEXIKALISCHER BEREICH		
2.1. Lexemwahl		
ADJ/Wahl ADV/Wahl ART/Wahl KONJ/Wahl PRÄP/Wahl SUBST/Wahl VERB/Wahl		
2.2. Wortbildungsmorphologie		
ADJ/Bildung ADV/Bildung ART/Bildung KONJ/Bildung PART/Bildung PARTIK/Bildung PRÄP/Bildung PRON/Bildung SUBST/Bildung VERB/Bildung		
2.3. Register		
REG/Wahl		
2.4. Idiomatik (Kollokation)		
KOLLOK/Wahl KOLLOK/Bildung		
3.0. MORPHOSYNTAKTISCHER BEREICH		
3.1. MORPHOLOGIE	3.2. SYNTAX	
3.1.1. Nominale Flexion	3.2.1 Stellung	
ADJ/Flexion ADV/Flexion ART/Flexion PART/Flexion PRON/Flexion SUBST/Flexion	3.2.1.1 Wortstellung	3.2.1.2 Satzstellung
	ADJ/Omission	SYNT/Addition
	ADJ/Stellung	SYNT/Omission
	ADV/Stellung	SYNT/Permutation
	ADV/Omission	
	ART/Addition	
	ART/Omission	
	KONJ/Addition	
	KONJ/Omission	
	KONJ/Stellung	
	PART/Omission	
	PART/Stellung	
	PARTIK/Omission	
	PARTIK/Stellung	
	PRÄP/Addition	
	PRÄP/Omission	
	PRÄP/Stellung	
	PRON/Addition	
	PRON/Omission	
	PRON/Stellung	
	SUBST/Omission	
	VERB/Addition	
	VERB/Omission	
	VERB/Stellung	
3.1.2. Zeiten- und Modusbildung	3.2.2 Adverbgebrauch	
MOD/Bildung TEMP/Bildung	ADJ-ADV/Substitution	
3.1.5. Kongruenz - Numerus	3.2.3. Zeitengebrauch	
ADJ/KongruenzN ART/KongruenzN PART/KongruenzN	TEMP/Wahl	

SUBST/KongruenzN VERB/KongruenzN	
3.1.6. Kongruenz - Genus	3.2.4. Modusgebrauch
ADJ/KongruenzG ART/KongruenzG PART/KongruenzG SUBST/KongruenzG VERB/KongruenzG	MOD/Wahl
	3.2.6. Verneinung
	NEG/Addition NEG/Bildung NEG/Omission NEG/Wahl
	3.2.7. Passiv
	PASS/Bildung PASS/Substitution PASS/Wahl
	3.2.8. Valenz - Verb
	VV/Addition VV/Bildung VV/Omission VV/Wahl
	3.2.9. Valenz – Substantiv/Adjektiv
	VN/Addition VN/Bildung VN/Omission VN/Wahl VA/Addition VA/Bildung VA/Omission VA/Wahl
	3.2.10. Interpunktion
	INTERPKomma/Addition INTERPKomma/Omission INTERPApostroph/Addition INTERPApostroph/Omission INTERPSilbentrennung/Bildung INTERPZeichen/Addition INTERPZeichen/Omission INTERPZeichen/Wahl

3.4.3.5. Vorstudie

Der erste Schritt der vorliegenden Arbeit ist zwar eher quantitativer Art, soll jedoch recht detailliert sein. Anhand des erwähnten Rasters und dessen Kategorien wurde die oben dargestellte Tabelle erstellt, die im Rahmen zweier aufeinander folgender Pilot-Studien erprobt, ausgefeilt und ergänzt wurde, so dass überprüft werden konnte, ob diese Fehlertypologie praktikabel ist. Die ersten 1340 Fehler von 7135 wurden untersucht und klassifiziert und die Typologie wurde im Laufe dieses Prozesses überarbeitet. Die Systematik dieser Klassifikation ist eine dreifache Kennzeichnung der Fehler: Zuerst wird der Fehler in den Bereich nach Fehse, in dem der Fehler verankert ist, mit der von Fehse

et al. (1977) angegebenen Nummerierung (z.B. 2.1. für Lexemwahl) verortet. Dann wird der Fehler selbst kodiert. Er wird nach einer linguistischen Sprachkategorie mit großbuchstabierter Abkürzung benannt (z.B. PRON, SYNT, ORTHO) und dann einer als zusätzliche Ergänzung kleinbuchstabierten Fehlerart, die das „Hauptproblem“ der Fehlerstelle, den am meisten auffälligen bzw. störenden Faktor bezeichnen soll (z.B. Omission/Stellung/Bildung). Somit kann erkundet werden, welche grammatischen Aspekte bzw. welche Wortarten betroffen sind und in welcher Art und Weise. Zum Beispiel bezeichnet PRON/Omission ein Pronomen, das an einer Stelle fehlt, an der es hätte eingesetzt werden müssen, wo eine leere Stelle statt des Pronomens steht. Wenn aber ein Pronomen durch ein anderes Pronomen bzw. eine andere Wortart ersetzt wurde, dann ist das ein PRON/Wahl-Fehler. Genauso kann ein Syntax-Fehler auf einer Omission bzw. auf einer Permutation beruhen, ein Modus-Fehler aufgrund der falschen Wahl entstehen (beispielsweise der Verwechslung von *subjonctif* mit *indicatif*) oder der fehlerhaften Bildung (beispielsweise falsche Form bei der *subjonctif*-Bildung). Es soll bei diesem ersten Schritt herausgefunden werden, welche Sprachkategorien und Fehlerarten am meisten repräsentiert sind.

Der zweite empirische Schritt der vorliegenden Arbeit soll qualitativer Art sein und wird es ermöglichen, tiefer in die Fehlerstruktur hineinzudringen, das heißt, dass herausgefunden werden soll, welche genauen sprachlichen Strukturen innerhalb der in der quantitativen Studie am häufigsten repräsentierten Grob- und Feinkategorien die meisten Probleme darstellen.

Im Laufe der Vorstudie wurde das Problem der schwer zu klassifizierenden Fehler gravierend, so dass unbedingt eine gründliche Vorüberlegung zu dieser Frage erforderlich wurde. Die Thematik der mehrfachen Merkmalzuordnung ist auch in der Literatur präsent und wird im Folgenden dargelegt.

3.4.3.6. Das Problem der mehrfachen Merkmalzuordnung

Ein weiteres Problem beim Versuch der Herstellung einer systematischen Fehlertypologie ist – außer der schon genannten Rekonstruierbarkeit der Aussageintention –, dass manche Fehler mehrfach zugeordnet werden können bzw. dass verschiedene Klassifikationsmerkmale sich „kreuzen“ (vgl. Kielhöfer 1975a: 64), was man mit folgendem

Beispiel so schematisieren könnte: *J'ai demandé quelque chose à mon frère* → **J'ai la demandé* (siehe Abb. 6).

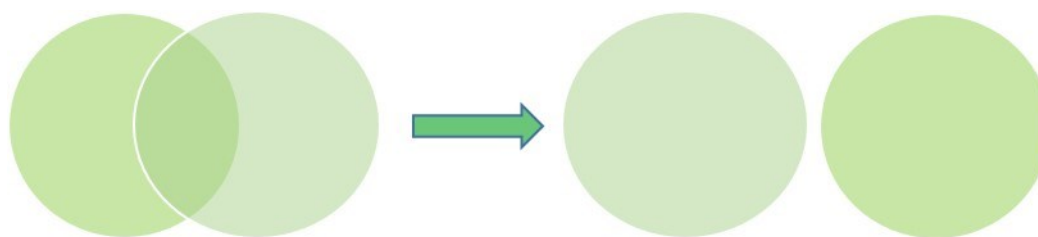
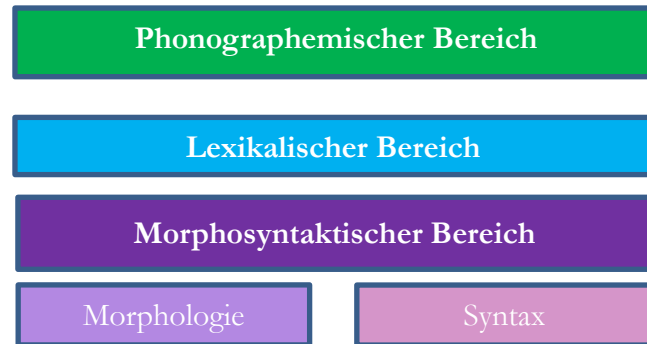


Abbildung 20: 1- Bereichsüberlappung von Fehlern. **J'ai la demandé*: Morphologie, Syntax, Lexik.
2- Trennung in Kategorien: PRON/KongruenzG, PRON/Stellung, VV/Wahl, PRON/Wahl

Es kann trotz aller Mühe aufgrund der Komplexität und der Verwobenheit der Sprachstrukturen nicht jede Fehlerkategorie absolut trennscharf erfasst werden (siehe Abb. 20). Manche Fehler gehören mehreren Kategorien an, entweder von Natur aus oder je nach den möglichen Interpretationen des Fehlers. In der Abb. 20 wird die Bereichsüberlappung von Fehlern gezeigt: Der Fehler **J'ai la demandé* gehört sowohl dem Bereich der Morphologie (*la/lui*), als auch der Syntax (*je l'ai / je lui ai*), als auch der Lexik (*demander qc à qn*) an. Zur wissenschaftlichen Fehlerbeschreibung ist eine Trennung in Kategorien notwendig. Die mehrfache Merkmalzuordnung des Fehlers ermöglicht die Aufhebung der Verwobenheit und somit eine präzisere und vollständigere Erfassung aller Einzelaspekte des Fehlers: PRON/KongruenzG, PRON/Stellung, VV/Wahl, PRON/Wahl.

Wenn man die in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Kategorien betrachtet, kann festgestellt werden, dass sie viele Faktoren enthalten (Abb. 21-22). Die folgenden Schemata machen diese Faktorenkomplexion deutlich. Zum einen werden alle drei vorhin genannten Angaben zum Fehler (grammatischer Bereich, Sprachkategorie und Fehlerart) und deren Faktoren strukturiert aufgelistet und farblich gekennzeichnet: grün für den phonographemischen Bereich, blau für den lexikalischen Bereich, violett für den morphosyntaktischen Bereich sowie die beiden Unterbereiche innerhalb der Morphosyntax: lila für Morphologie und rosa für Syntax. Die Farben haben keinerlei symbolische Bedeutung (siehe Abb. 21-22: Faktoren der Fehleranalyse). Die Sprachkategorien sowie die Prozess-Angaben bekommen die gerade genannten Farben je nachdem, in welchen Bereichen sie sich in dem Klassifizierungsraster befinden: manchmal nur in einem, manchmal in allen drei Bereichen.

1. Grammatische Bereiche



2. Sprachkategorien: Aspekte der sprachlichen Kategorisierung

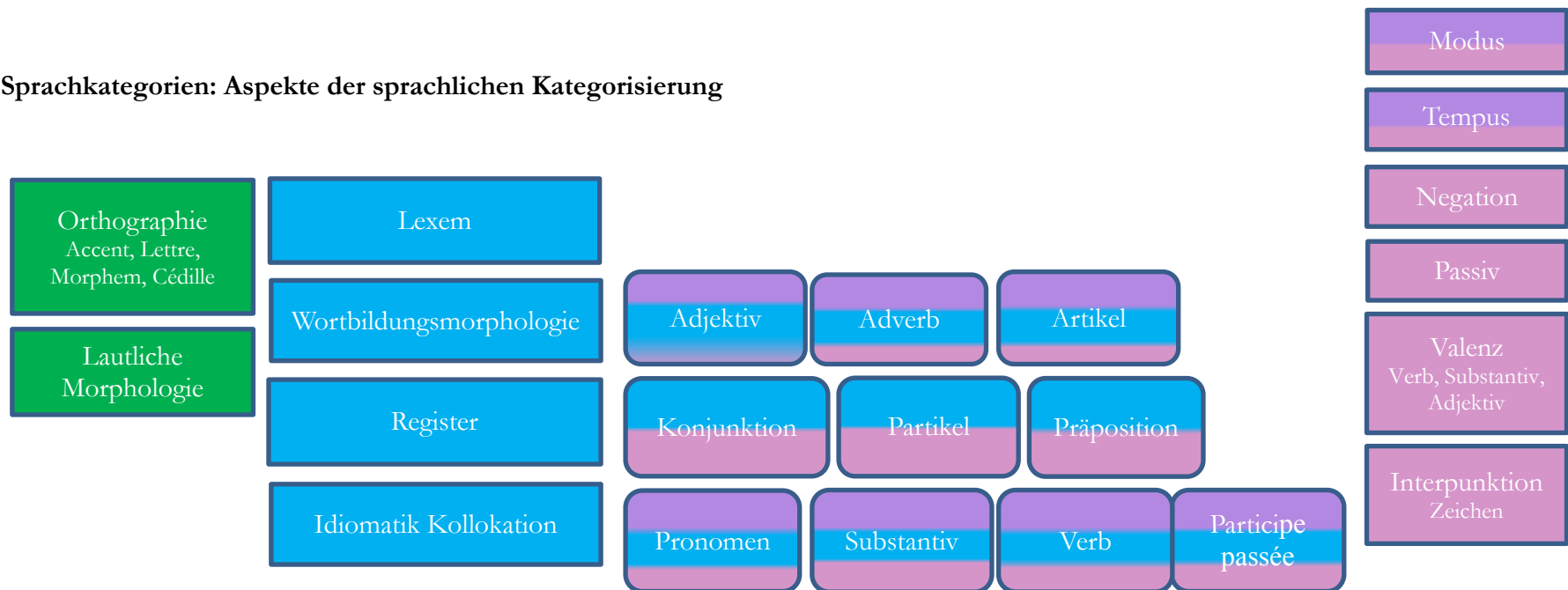


Abbildung 21: Faktoren der Fehleranalyse

3. Fehlerarten: Hypothetisch angenommene Transformationen oder mentale Prozesse, die zu Fehlern geführt haben, in denen der Fehler sich äußert

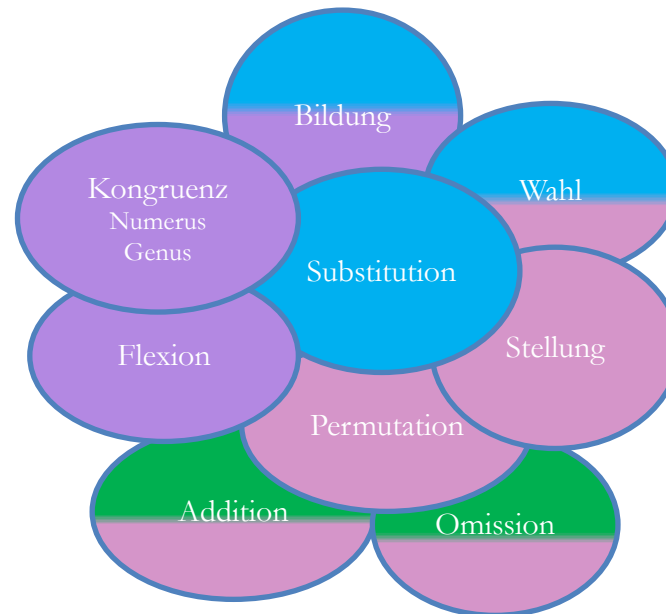


Abbildung 22: Faktoren der Fehleranalyse

Ich konnte feststellen, dass fast jeder Faktor sich in mindestens einer Dreiecksbeziehung mit zwei anderen Faktoren zusammen befindet, meistens aber sogar in mehreren solchen Beziehungen. Um zu zeigen, wie komplex die Zuordnung von Fehlern ist, kann man anhand eines Schemas alle Verbindungen darstellen, die die sprachlichen Phänomene untereinander aufweisen. Wenn man zum Beispiel eine bestimmte Wortart, einen grammatischen Aspekt oder eine einzelne Problemquelle betrachtet, dann sieht man, in welchen vielfältigen Verstrickungen zu anderen Bereichen sie sich befinden. Dies ergibt, wie gesagt, meist eine Dreiecksbeziehung, die am Beispiel des Pronomens in der folgenden Abbildung (Abb. 23) dargestellt wird:

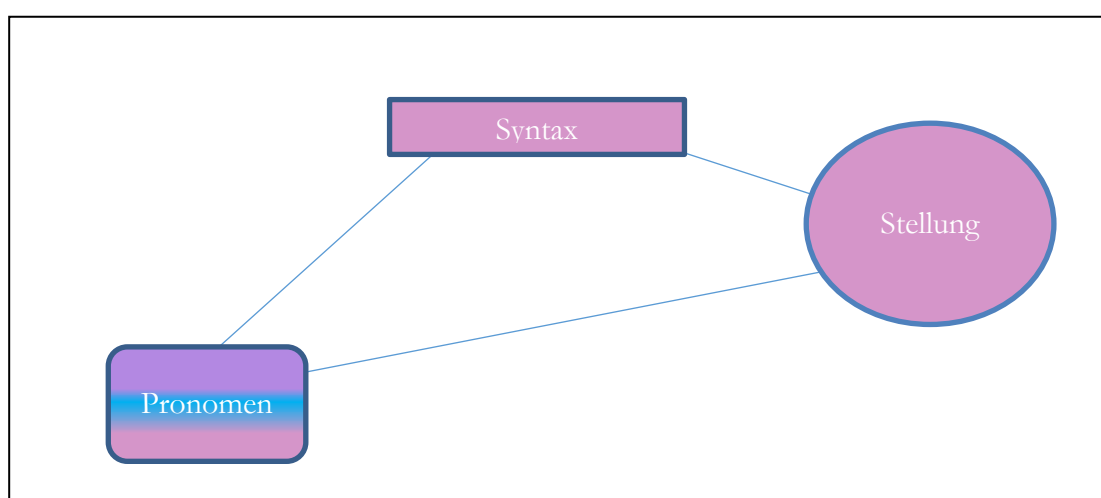


Abbildung 23: Die Dreiecksbeziehung des Pronomens mit den Faktoren Syntax und Stellung

Es scheint absolut selbstverständlich zu sein, dass das Stellungsproblem eines Pronomens im Satz zwangsläufig mit Syntax zu tun hat, wie zum Beispiel in: **il a lui demandé*. Dieses Beispiel ist eindeutig und erfordert nur eine Fehlerkategorie: PRON/Stellung, die in dem grammatischen Bereich der Syntax angesiedelt ist.

Angesichts dessen, dass ein Pronomen auch noch andere Probleme aufweisen kann, die selbst mit anderen Bereichen in Verbindung stehen, ist die Beziehungskette eines Pronomens in diesem Zusammenhang schon recht komplex (siehe Abb. 24). Die Abbildung 9 stellt ein Modell aller Komponenten des Pronomens dar. Diese lassen sich am oben genannten Beispiel erklären: **J'ai la demandé*. Dieses Beispiel zeigt das Pronomen an der Kreuzung zwischen 3 Bereichen (Morphologie, Syntax, Lexik), und drei Sprachkategorien (Valenz-Verb, Pronomen, Lexem), drei Fehlerarten (Kongruenz-Genus, Stellung, Wahl), was dann in folgende vier Fehlerkategorien mündet: PRON/KongruenzG, PRON/Stellung, VV/Wahl und PRON/Wahl.

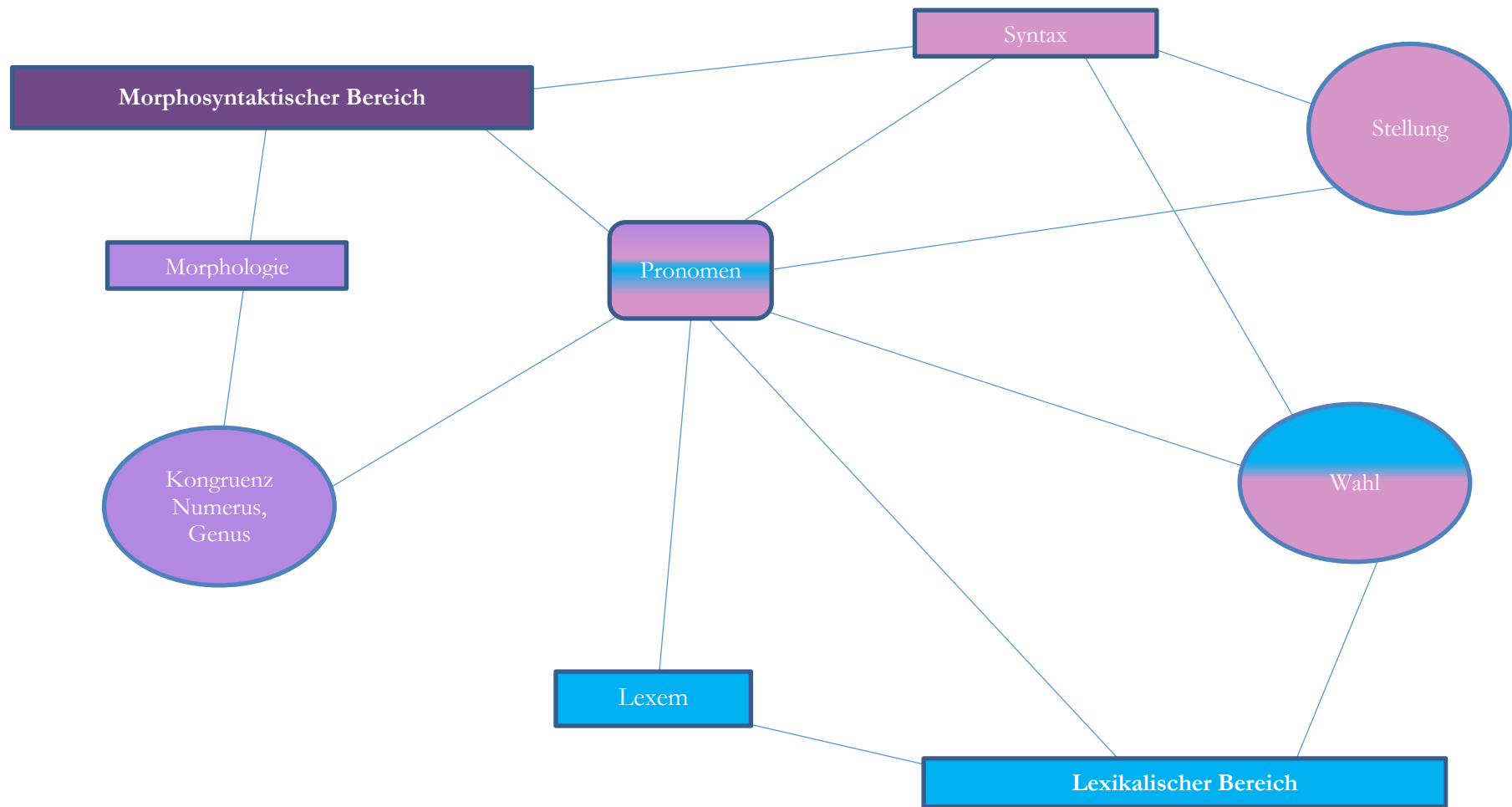


Abbildung 24: Modell der Komponenten des Pronomens

Das nächste Modell zeigt den Zusammenhang der Fehler als System. Wenn man gleichzeitig mehrere Fehler analysiert, kommt man zu einer komplexen Verflechtung und je mehr Fehler man einbezieht, desto mehr Faktoren erscheinen in dem Modell bis zum Schluss fast jeder Einzelfaktor mit anderen Faktoren verbunden wird. Genauso könnte man die Beziehungen der Komponenten der Syntax einzeln betrachten:

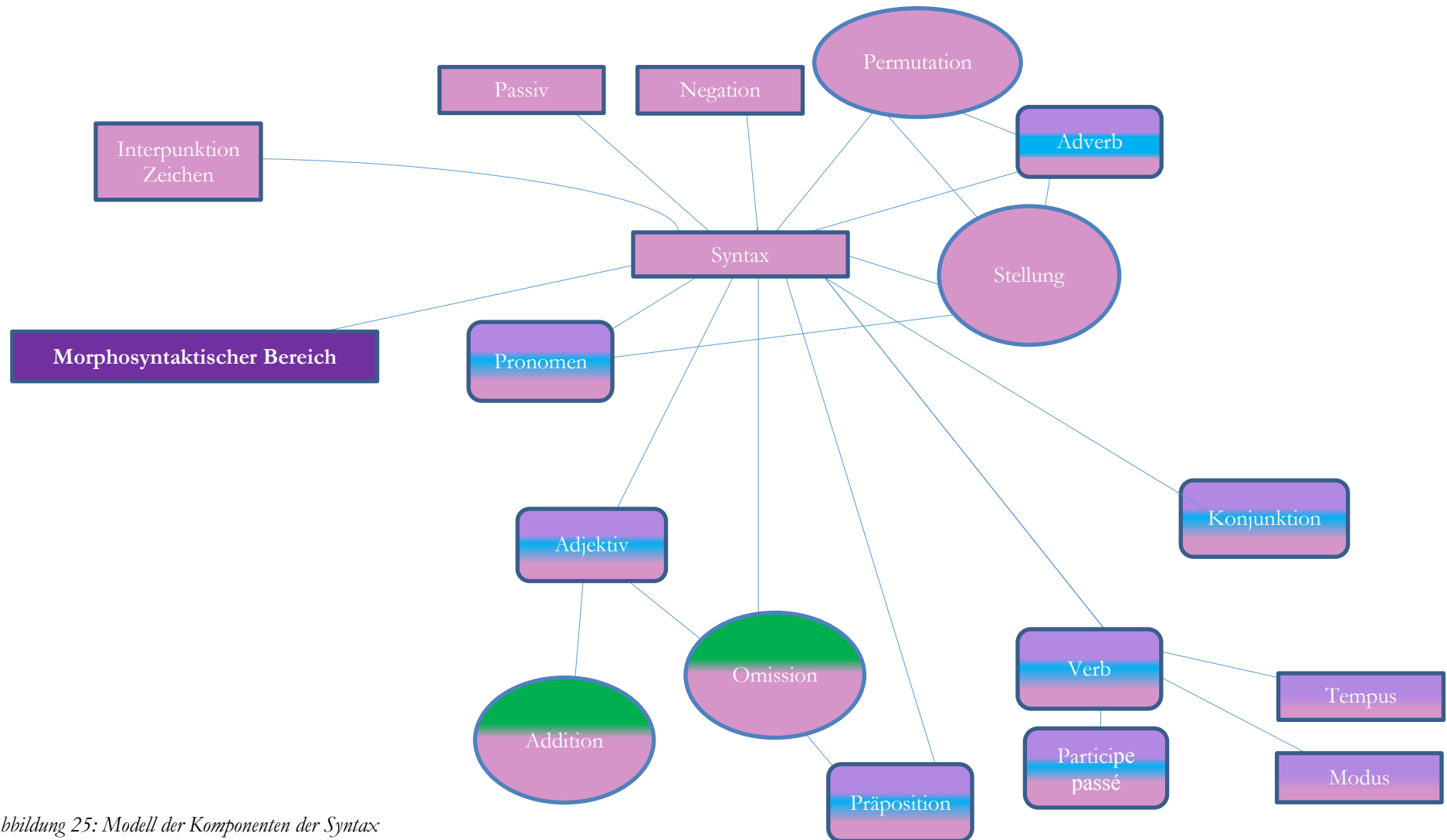


Abbildung 25: Modell der Komponenten der Syntax

Wenn man das verallgemeinert und versucht, ein System des Fehlervorkommens zu erstellen, in dem mehrere Fehler simultan betrachtet werden, kommt man zu einem komplexen Modell mit zahlreichen Querbezügen und Überschneidungen einzelner Kategorien mit anderen Kategorien. Das folgende Modell soll die Faktoren- und Relationsvielfalt der sprachlichen Phänomene zeigen. Sollte man alle miteinander vernetzten Kategorien mit Fäden verbinden, würde ein unübersichtliches Chaos entstehen. Deswegen stelle ich diese Kategorien der Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit wegen in einer schöneren Form dar, bei der der Leser sich diese Fäden vorstellen soll. Das Modell sieht aus wie eine Blume, bei der die grammatischen Bereiche der Stiel sind, auf dem sich die Blätter wie die Sprachkategorien stützen, die selbst eine Blumenkrone bilden, die durch die Prozesse in ihrem Inneren (Fehlerarten) verändert werden (siehe Abb. 26).

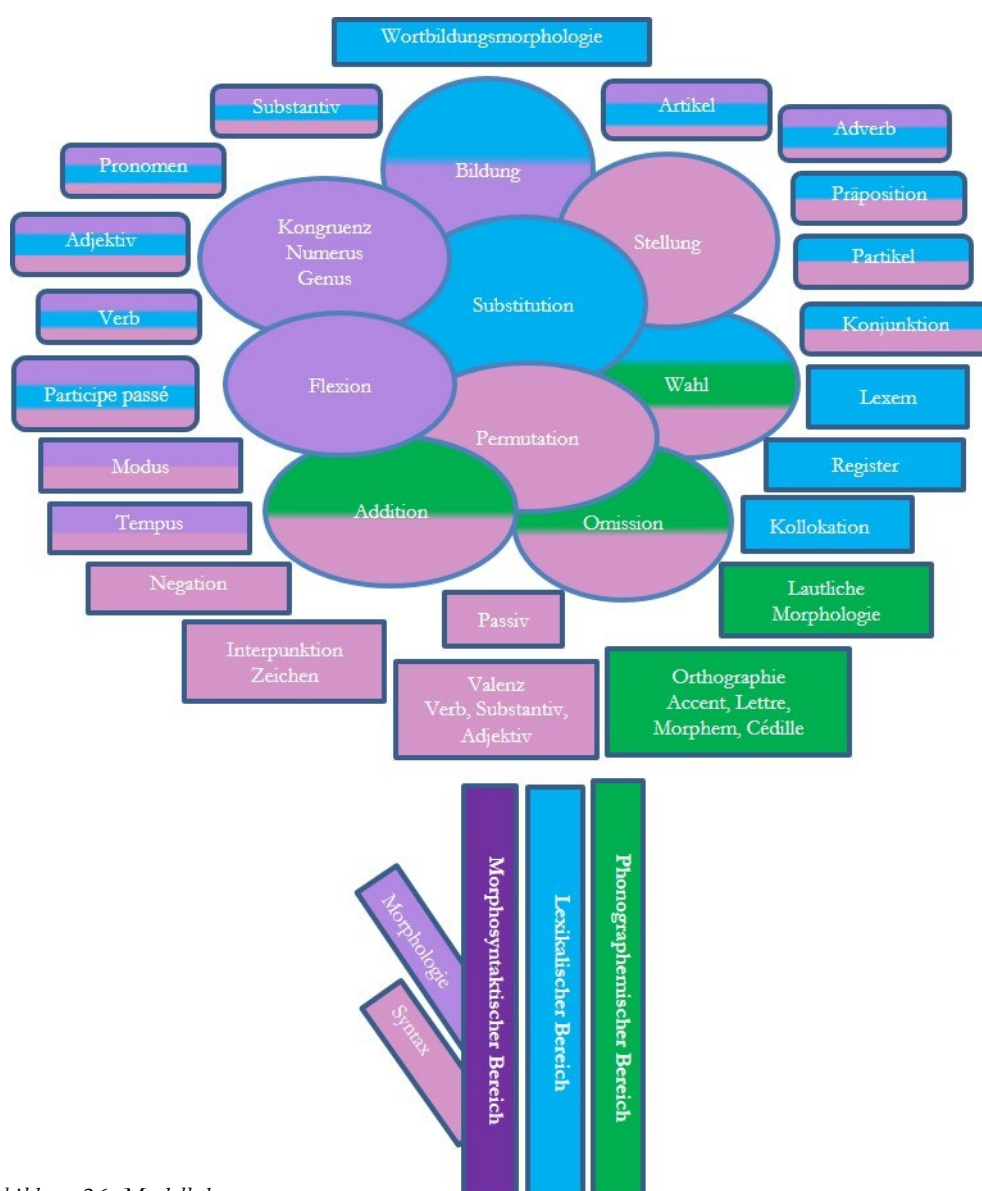


Abbildung 26: Modell der
Faktorenkomplexion der Fehlerklassifikation

Diese Gesamtübersicht der Faktorenkomplexion der Fehleranalyse führt zwangsläufig zur zentralen und konkreten Frage der mehrfachen Klassifizierung. Hier ist das Treffen einer grundsätzlichen Entscheidung notwendig: Sollen die Fehler mehreren Kategorien zugeordnet werden? Es gibt in der mehrfachen Zuordnung von Fehlern unterschiedliche Ansätze. Man könnte sich – wie auch Raabe (1980: 75) – nach Legenhausen (1975: 22-25) richten und „einen Fehler nicht mehrfach [...] klassifizieren, sondern ihm mehrere (alternative) Merkmale“ zuordnen, was „bei der linguistischen Fehlerlokalisierung das rationellere Verfahren zu sein“ scheint. Man könnte aber auch Götze, Grimm & Gutenberg zitieren (2006: 5), die in ihren jeweiligen Forschungsansätze im Gegensatz zu Legenhausen der Auffassung sind: wenn „eine fehlerhafte Textstelle unter zwei verschiedene Rubriken subsumiert werden [kann, ... muss] sich der Auswerter auf eine der beiden möglichen Kategorien festlegen. [...] Die Entscheidung, welchen von den möglichen Fehlern er ansetzt, liegt [...] in seinem Ermessen“.

Auch Mayr (1985: 108) entscheidet sich dafür, prinzipiell jedem Fehler eine Beschreibung zuzuordnen, obwohl bestritten werden kann, „daß damit manchmal praktisch unentscheidbare Entscheidungen getroffen werden mußten, doch wurde diese Schwäche in Kauf genommen“, weil es ihm zweifelhaft erscheint, „ob der unverhältnismäßig größere Aufwand in der Verarbeitung und Interpretation und dadurch erzielbaren Mehrinformation auch umso viel bessere Ergebnisse und Einsichten für die Spracherwerbsforschung erbringt“.

Legenhausen und Raabe folgend, könnte man einen Fehler einer Hauptkategorie, einem Hauptbereich zuordnen (z.B. für *la contrôle*: 3.2.2. ART/KongruenzG), und dann ein oder mehrere Merkmale oder auch eine oder mehrere Kategorien benennen, die in dem Fehler zusätzlich enthalten sind (z.B. könnte man durchaus sagen, dass die fehlerhafte Kongruenz des Artikels *la* in Bezug auf das Wort *contrôle* ein Nicht-Wissen des Genus des Substantivs aufweist, und dann den Fehler zu SUBST/KongruenzG als Alternativmerkmal zuordnen).

Götze, Grimm & Gutenbergs sowie Mayrs Methodik erscheint einfacher und praktikabler; diese verzichtet jedoch auf die Komplexität des Fehlerphänomens und somit auf einen Teil der des empirischen Ertrags. Ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, die vollständige Lokalisierung des Fehlers zu erfassen? Oder ist es ausreichend, eine Hauptkategorie für einen Fehler herauszufinden? Sprengt die alternative

Merkmalzuordnung nach Legenhausen den Rahmen der vorliegenden Arbeit? Bei einigen Fehlern ist eine Kategorie durchaus ausreichend, da es absolut eindeutige Fehler gibt. Bei anderen muss jedoch präziser beschrieben werden, welche sprachlichen Kategorien der Fehler genau verletzt. Angesichts der komplexen Beziehungen der Sprachkomponenten untereinander scheint eine einfache eindeutige Zuordnung von Fehlern zu einer einzigen Kategorie illusorisch. Da mir einerseits ein Ignorieren der oben beschriebenen Komplexität der erhobenen Fehler durch eine einfache Zuordnung zu ungenau wäre, aber andererseits die durch Alternativmerkmale zusätzlich produzierte deskriptive Informationsmenge nicht ausufern sollte, entscheide ich mich für einen Mittelweg: Jeder Fehler bekommt eine Hauptfehlerkategorie und, wenn notwendig, ein zweites Alternativmerkmal, eine zusätzliche Alternativkategorie. Aus der Praxis heraus erscheint dies realistisch und ausreichend. Darüber hinaus ist es interessant zu beobachten, dass sich feste „Kategorienpaare“ bilden, das heißt, dass es Kategorien gibt, die unmittelbar und sehr systematisch zusammen vorkommen, wie z.B. ein Fehler, der die Aussprache eines Lexems dadurch verändert (PHON/Substitution), dass ein Orthographie-Fehler aufgrund eines falsch eingesetzten oder vergessenen Akzents (ORTHOAcc/Addition; ORTHOAcc/Omission) verursacht wird oder auch ein Fehler der Artikelkongruenz (ART/KongruenzG) genauso damit zusammenhängen kann, dass das Genus des darauffolgenden Substantivs unbekannt ist (SUBST/KongruenzG).

3.4.3.7. Götzes Methodologie

Götze, Grimm & Gutenbergs Raster (2006) wird hier zwar nicht übernommen, aber die in seinem Artikel beschriebene Methodologie der Fehleranalyse bleibt dennoch für die vorliegende Arbeit von großem Interesse, als sie den erheblichen Vorteil hat, sehr klar und deutlich formuliert zu sein. Sie soll an der Stelle präsentiert werden und dann mit Umänderung für die vorliegende Arbeit genutzt werden.

Götze, Grimm & Gutenberg (2006: 5f.) lehnen das Verfahren der schulischen Praxis ab, wie es bei Drexel-Andrieu & Kahl (1991: 686-696) beschrieben wird: dass „zwischen schweren und leichten Fehlern unterschieden [wird], so dass die Lehrer halbe, ganze oder sogar anderthalb Fehler notieren, andererseits manche Fehler, zum Beispiel identische Wiederholungsfehler, nicht werten“. Die Autoren wollen aber prinzipiell in manchen

Fällen, „dass jeder Fehler [...] als ganzer Fehler gezählt [wird], also auch identische Wiederholungsfehler“. Sie rechtfertigen ihre Entscheidung mit der Begründung, dass sie „an einer statistischen Auswertung interessiert sind und nicht dem einzelnen Schüler gerecht werden müssen (es ist in dem Projekt auch nicht vorgesehen, den Schülern nach den Abschlusstests eine individuelle Rückmeldung zu geben)“ (Götze, Grimm & Gutenberg (2006: 5). Auf dieser Grundlage legen sie fünf klare methodologische Regeln für die Fehlerauswertung fest (ebd.: 5f.):

- a. Fehlerhaft sind nicht in jedem Fall ganze Wörter, sondern Fehlerstellen, so dass in einem Wort mehrere Fehler vorkommen können [...].
- b. Jeder Fehler (an einer Fehlerstelle) wird nur einmal gezählt.
- c. Kann eine fehlerhafte Textstelle unter zwei verschiedene Rubriken subsumiert werden, ist die Entscheidung dem Auswerter zu überlassen. [...] Die Entscheidung, welchen von den möglichen Fehlern er ansetzt, liegt jedoch in seinem Ermessen [...].
- d. Die einzelnen Texte sind unabhängig voneinander zu korrigieren.
- e. Die Auswertung geschieht quantitativ, nur bei der spezifischen Fehlerherkunft [...] werden die Fehler selbst notiert.

Für die vorliegende Untersuchung sind die Unterpunkte a, b und c von Bedeutung. Der Begriff der „Fehlerstelle“, der 1974 (: 38) bei Kohn präsent war, erscheint hier noch einmal als ganz besonders angebracht. Es ist nicht nur wichtig anzumerken, dass ein Wort falsch ist, sondern *was* daran falsch ist, weshalb die Markierung der Fehlerstelle(n) von erheblicher Bedeutung ist. Schritt b erscheint selbstverständlich: auch wenn alle Wiederholungsfehler einzeln gewertet werden, soll jedoch – das ist ganz klar – jede Fehlerstelle nur einmal gewertet werden. Dies bedeutet aber auch, dass ein Wort – sollte es mehrere Fehlerstellen aufweisen – mehrfach gezählt werden kann. Schritt c – mehrfache Merkmalzuordnung – wurde oben bereits ausführlich behandelt. Schritt d ist hier nicht nötig und nicht durchführbar: Korrektor 1 und Korrektor 2 kennen einander meist gar nicht, korrigierten an anderen Orten und zu anderen Zeiten. Darüber hinaus sind die erhobenen Texte sowie die Erstkorrektoren nicht alle gleich. Daraus ergibt sich, dass Korrektor 2 über die Erstkorrektur erneut korrigiert: Ich untersuchte und annotierte bereits korrigierte Klausuren, hatte also zwangsläufig Einsicht in die Korrektor-1-Wertung. Schritt e ermöglicht nicht die detaillierte Fehlerauskunft, die hier erzielt wird. Das hiesige Vorgehen ist quantitativ. Aber durch die Absicht, bereits bei der Fehlerklassifizierung den Untersuchungsgegenstand so detailliert wie möglich zu beschreiben, kann jedoch die vorliegende Arbeit als quantitativ-qualitatives Hybrid betrachtet werden.

Die grammatischen Bereiche sowie die Angaben zur Sprachkategorie und zur Fehlerart werden nach folgender Methodik den jeweiligen Fehlern zugeordnet:

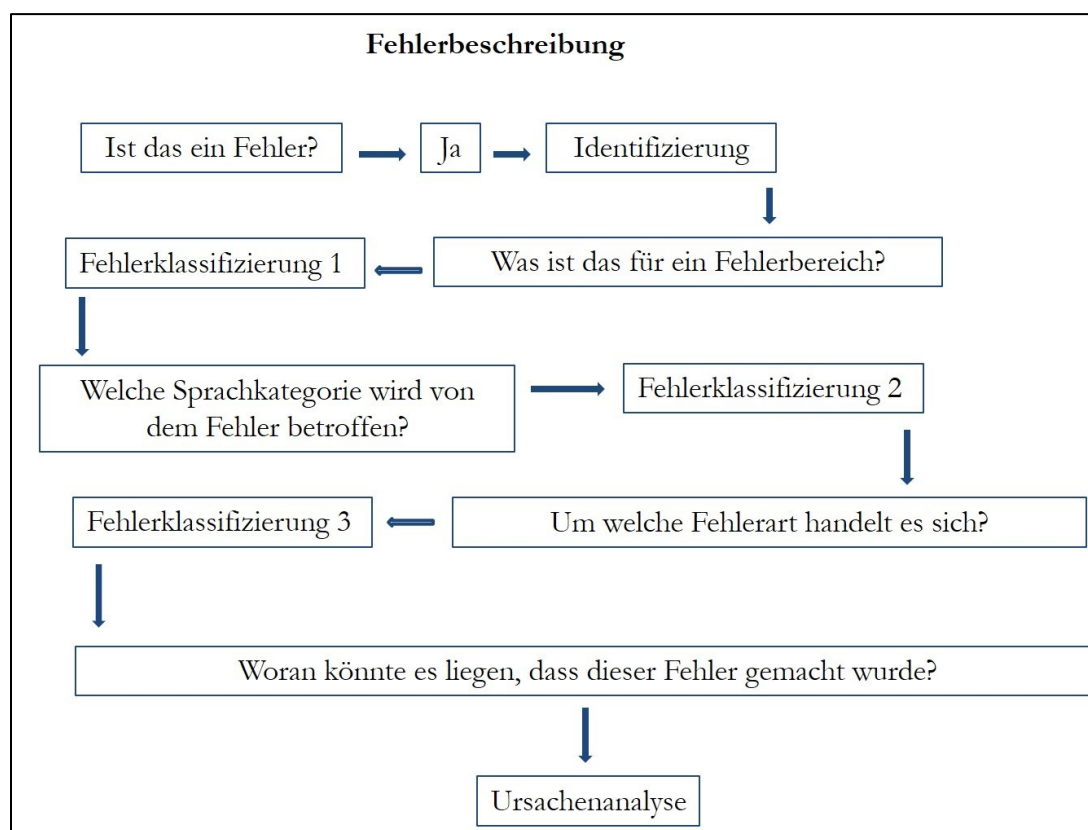


Abbildung 27: Methodik der Fehlerbeschreibung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Fehlerklassifizierung, hört also nach der oben dargestellten Methodik beim dritten Schritt der Fehlerklassifizierung auf. Eine Ursachenanalyse kann Gegenstand einer weiteren Studie werden.

3.5. Fehlererklärung

Mayr (1985: 64) zufolge hat sich „nach dem Schritt der Klassifizierung [...] die Explikation anzuschließen“. Der Grund dafür wird von Berling aufgeführt: „c’est en premier lieu dans la recherche portant sur l’acquisition des langues que l’explication des fautes joue un grand rôle pour faire comprendre les processus derrière l’apprentissage d’une langue étrangère“ (2002: 85; vgl. Ellis 1994: 57). 2005 erklären auch Ellis & Barkhuizen (2005: 65): „to explain errors, however, we need to ask what processes learners invoke when they do not know the

target-language form“. Und tatsächlich geht es bei der Fehlererklärung darum, nicht mehr nur Fehler zu beschreiben, sondern in einem weiteren Schritt die dem Fehler zu Grunde liegenden Prozesse möglichst aufzudecken bzw. aufgrund von Vermutungen zu eruieren, um dann bei der Fehlertherapie bzw. Fehlerprophylaxe brauchbare Lehr- / Lernstrategien zu entwickeln, die nicht mehr nur auf der Feststellung der vorhandenen Fehler basieren, sondern auch auf lernpsychologisch fundierten Ursachenanalysen. Wie Kohn (1974: 123) kurz und bündig beschreibt, konzentriert sich „die Beschäftigung mit Fehlern in der Literatur zur Fehleranalyse auf die Frage nach den verursachenden Faktoren“. Er meint damit, dass die Fehlerbeschreibung seines Erachtens immer zu wenig Beachtung bekommt. Dies heißt jedoch aber auch, dass die Literatur zur Fehleranalyse auf Fehlererklärung abzielt (Warum kommen bestimmte Fehler vor?“) und auf Fehlerprognose („Unter welchen Bedingungen muß man mit bestimmten Fehlern rechnen?“, ebd.). Zusammenfassend soll die Erklärung eines Fehlers „die Vorhersage dieses Fehlers und vor allem seine unterrichtliche Behandlung (Vermeidung, Behebung) ermöglichen“ (ebd.). Die Prognose ist nun als Hauptziel der Fehleranalyse überholt, wie Kohn (1974: 125) selbst erkennt, da „sich für die Fehleranalysen der kontrastiven Linguistik die erwarteten, für den Unterricht rasch verwertbaren Resultate nicht so recht einstellen mochten“. Was aber die unterrichtliche Behandlung betrifft, sei es nun die „Vermeidung“ (Prophylaxe) oder die „Behebung“ (Therapie), so gehören sie auch heute noch zu den Zielen der Fehleranalyse. Die Fehlerbeschreibung lenkt die Aufmerksamkeit auf herausragende Sprachprobleme, auf „zones ‚vulnérables‘“ (Berling 2002: 24), die an sich schon eine Orientierung für die Prophylaxe bzw. Therapie ermöglichen, z.B. bei der Themenauswahl im Unterricht, während die Fehlererklärung die psycholinguistischen Prozesse beim Lerner unter die Lupe nimmt, was vor allem andere Möglichkeiten für die Gestaltung der Übungen eröffnet.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, sprachliche Abweichungen von Lernern möglichst präzise zu beschreiben. Dabei werden keine komparativen oder lernpsychologischen Taxonomien hinzugefügt, die dann zur Erklärung von Fehlern nützlich wären, sondern eine strenge „Trennung linguistischer und nicht-linguistischer Fehlerbeschreibung und -klassifizierung“ bewahrt (Mayr 1985: 65). Dies bedeutet allerdings, wie Mayr (ebd.: 64) es noch hinzufügt, dass die enge Verbindung zwischen Beschreibung und Erklärung „nicht zu Lasten einer sauberen methodischen Trennung gehen“ darf (vgl. dazu auch meine Ausführungen im Kap. 3.4.1). Dennoch führt Mayr (ebd.: 131) „wegen der Beschränkung

auf den deskriptiven Teil der Fehleranalyse [...] in der konkreten Untersuchung die noch folgenden Analyseschritte“ nicht aus, weil sie „den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen“ würden. Dieselbe Einschränkung vertreten auch Dulay, Burt & Krashen (1982: 197): „We have limited our discussion to the descriptive aspects of error taxonomies, on the assumption that the accurate description of errors is a separate activity from the task of inferring the sources of those errors“. Auch die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nimmt eine solche Eingrenzung vor.

Da aber in dem vorliegenden forschungsmethodischen Kapitel die Fehleranalyse als Methode vorgestellt wird, wäre es unvollständig, die übrigen Schritte nicht zu erwähnen. Der Vollständigkeit wegen werden diese übrigen Analyseschritte hier also kurz umrissen. Wie bei Mayr (1985: 13) wird hier hinzugefügt, dass dennoch „für diese Variablen, analog wie für eine linguistische Feinklassifizierung, Speicherplatz im Datenbestand reserviert“ wurde, „um eine spätere Untersuchung zu ermöglichen“.

Berling (2002: 85f.) ist der Auffassung, dass „la tâche d’identifier une faute, de la classer et de la décrire en termes linguistiques est une tâche qui se laisse faire beaucoup plus facilement que celle d’en distinguer la ou les cause(s)“. In der Tat ist es komplex und schwer, alle Gründe, die zu einem Fehler führen, zu erkunden. Die meisten Fehlererklärungsversuche tun dies auch nicht, sondern beschränken sich auf die sinnvollen und nützlichen psycholinguistischen Fehlerquellen (siehe unten), wie dies bei Mayr (1985: 64) der Fall ist, der den ‚deskriptiven Teil‘ aufgrund linguistischer Modelle vom ‚explikativen Teil‘ „unter Einbeziehung des psycho-pädagogischen Hintergrunds“ trennt. Die Ursachenanalyse ist also, anders ausgedrückt, der Versuch, Fehler lernpsychologisch zu erklären. Zu diesem Zweck werden andere Taxonomien, andere Kategorien genutzt als für die Klassifikation. Nicht die Sprache selbst sowie das „Was“ und das „Wie“ stehen im Vordergrund, sondern das „Warum“ des Fehlers. Deshalb sind Kategorien lernpsychologischer und komparativer Art notwendig.

Auch wenn Fluck (1992: 213) Recht hat, wenn er schreibt, dass „Fehler sich meist nie monokausal erklären lassen“, ist Berlings Auffassung (2002: 85) ebenfalls durchaus richtig: „un classement théorique des sources des fautes apporte l’avantage de nous faire comprendre ce qui pourrait se cacher derrière les fautes“, denn die Feststellung der großen Komplexität eines Gegenstands sollte nicht verhindern, sich diesem zu nähern. Man könnte

etwas salopp sagen: Irgendwo muss man ja anfangen. Berling fügt hinzu: „la source d’une faute pourrait être de nature psychologique, sociolinguistique, épistémique, ou pourrait résider dans la structure du discours“; es kann aber festgestellt werden, dass die in der Literatur am meisten genannten Kategorien zur Erklärung von Fehlern die psycholinguale Fehlerquellen sind, denn, wie Berling (2002: 85) schreibt, die sich auf Corder (1974) beruft: „Toute explication des fautes doit comprendre une tentative d’expliquer les sources psycholinguistiques des fautes relevées“. Diese sollen hier zum Umriss der Ursachenanalyse vorgestellt werden.

3.5.1. Psycholinguale Fehlerquellen

Berling (2002: 86) zitiert Ellis bei der Reproduktion einer Abbildung über die psycholinguale Fehlerquellen (siehe Abb. 10: Ellis 1994: 58) und fügt hinzu: „[Les sources psycholinguistiques] sont liées d’une part à la compétence de l’apprenant du système de la langue étrangère (L2), de l’autre part à la performance, c’est-à-dire la capacité de l’apprenant de réaliser sa compétence“.

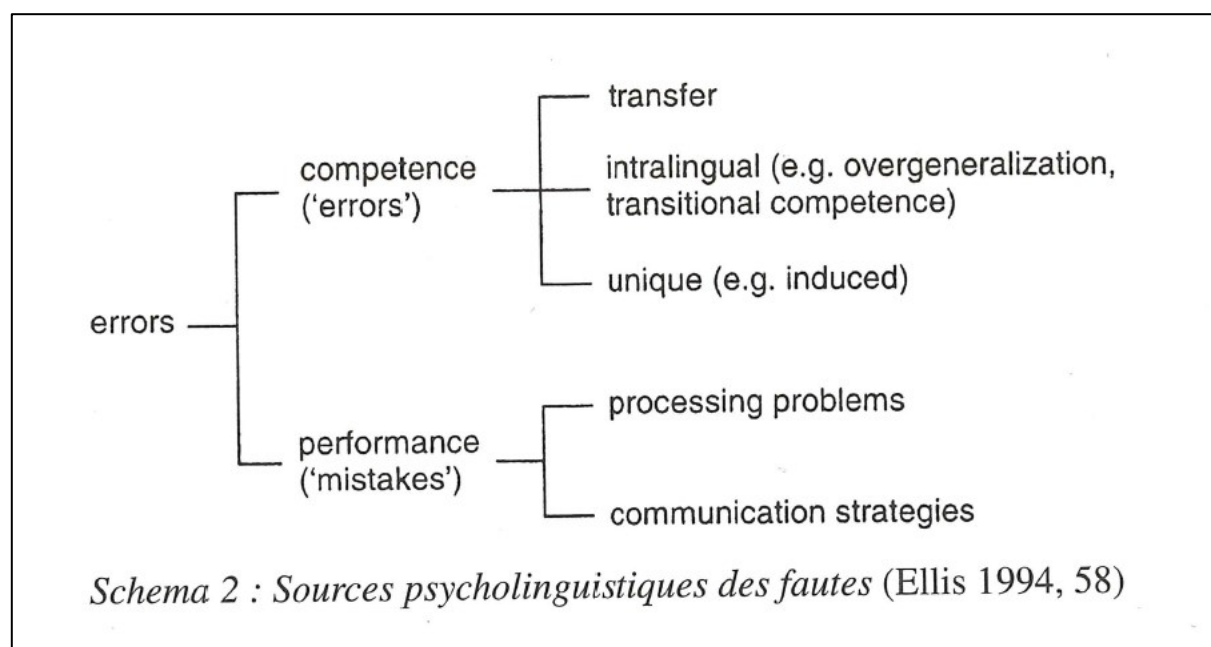


Abbildung 28: Berling 2002: 86

Die am meisten genannten lernpsychologischen Fehlerquellen betreffen vorrangig die Kompetenz („errors“) und werden in drei Kategorien unterteilt: interlinguale Fehler, intralinguale Fehler und andere Fehler, wie auch bei Dulay, Burt & Krashen (1982: 163-172). Sie sprechen – leider in einem deskriptiven Kapitel, genannt „comparative taxonomy“, in dem m. E. linguistische Beschreibung und Ursachenanalyse vermisch werden – von „developmental errors“ (intralingual), „interlingual errors“, „ambiguous“ und „other errors“ (siehe Abb. 29).

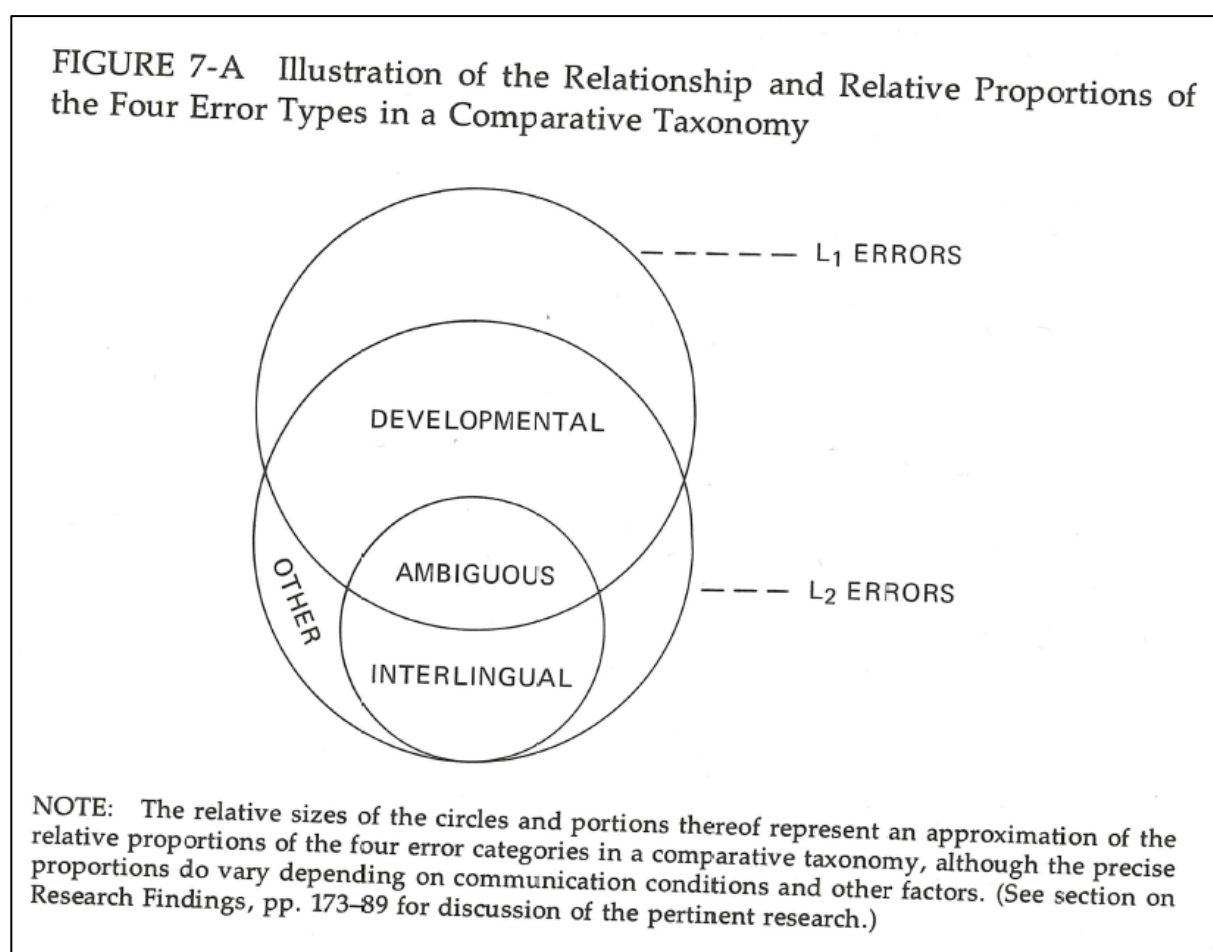


Abbildung 29: Dulay, Burt & Krashen (1982: 164)

Schließlich sollten die „Merkmalsmengen“ Legenhausens (1975: 28-52) vorgestellt werden. Auch er unterscheidet inter- und intralinguale Fehlerursachen, unterteilt beide Typen aber in transversale Kategorien, in denen sowohl inter- als auch intralinguale Fehler untergeordnet werden können. Er erklärt dies folgendermaßen:

Immer dann, wenn Merkmalsübereinstimmungen mit einer L1-Einheit zu assoziativen Fehlbildungen führen, spricht man von interlingualer Interferenz, und wenn die Assoziationsketten ausschließlich innerhalb der L2 ablaufen, von intralingualer Interferenz. Indem beide Vorgänge mit Assoziationsmechanismen erklärt werden, die nach identischen Gesetzen ablaufen, wird Ihnen letztlich die gleiche Fehlerursache zugeschrieben (Legenhausen 1975: 33).

Dabei sollten „folgende primär relevanten Merkmalsmengen in Betracht“ gezogen werden:

1. Phonetisch/phonologische Merkmale der kommunikativ intendierten und der produzierten L2-Einheit.
2. Semantische Merkmale der kommunikativ intendierten und der produzierten L2-Einheit.
3. Phonetik/phonologische Merkmale der mit der kommunikativ intendierten L2-Einheitsübersetzung äquivalenten L1-Einheit.
4. Semantische Merkmale der L1-Einheit, die mit der kommunikativ intendierten L2-Einheit übersetzungsäquivalent ist. (Ebd.)

Er beschreibt auf 20 Seiten die unterschiedlichen Fehlerquellen, die er bei der Untersuchung seines Korpus' herausgefunden hat. Seine Typologie wird in der vorliegenden Arbeit synthetisch-tabellarisch dargestellt (siehe Anhang 8).

Es besteht offenbar bezüglich der Fehlerursachen folgender Konsens (u.a. Berling 2002: 85, Ellis & Barkhuizen 2005: 65, Dulay, Burt & Krashen 1982: 164, Legenhausen 1975: 29): „traditionnaly, two major processes are identified, distinguishing *interlingual* errors and *intralingual* errors“ (Ellis & Barkhuizen: ebd.). Diese zwei Kategorien sollen nun etwas näher beschrieben werden sowie die dritte Kategorie der „other“ oder „ambiguous“ oder „unique errors“.

3.5.2. *Interlinguale Fehler*

Für Ellis & Barkhuizen (2005: 65), „interlingual errors are the result of mother tongue influences“. Dies ist durchaus richtig, aber unvollständig, denn sowohl Kleppin (1998: 20 – „Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen“) als auch Berling (2002: 87 – „fautes causées par l'influence d'une autre langue, le plus souvent la langue maternelle (L1)“) betonen, dass die interlingualen Fehler sowohl von der L1 als auch von einer anderen gelernten Fremdsprache beeinflusst werden können. Diese Fehler heißen in der Literatur auch interlinguale Interferenzen (z.B. Raabe 1980: 64) oder Transferenz (z.B. Ellis &

Barkhuizen 2005: 65, Kielhöfer 1976: 76)⁴⁰. Sie werden hier *interlingual* genannt, da dieser Terminus in der Literatur häufig genutzt wird und selbsterklärend zu sein scheint.

Ellis & Barkhuizen (2005: 65) unterscheiden zudem innerhalb der interlingualen Fehlern noch zwischen ‚*transfer*‘ und ‚*borrowing*‘. Er versteht unter ‚*transfer*‘ „the introduction of an L1 form into the interlanguage system“; ‚*borrowing*‘ hingegen „involves the temporary use of an L1 form as a communication strategy but does not entail incorporation of the form into the interlanguage system“. Er erklärt, dass eine zentrale Frage der Fehleranalyse sei, „why learners transfer/borrow some forms but not others“ (ebd.), wobei er weiter zugibt (ebd.: 71): „distinguishing ‚*transfer*‘ and ‚*borrowing*‘ is problematic, however, as the only evidence for both is the errors that learners make. There are no reliable criteria for deciding whether an L1-based reflects a communication or learning strategy“.

Es wurde bis in die 1970er Jahre – wie bereits erwähnt – von der komparativen Linguistik („Kontrastivhypothese“) angenommen, dass die meisten Fehler aufgrund der L1-Struktur geschehen und dass man durch den Vergleich beider Sprachen (L1 und L2) viele Fehler vorausschauen könne. Diese Prognose-Funktion musste aber relativiert werden, denn laut Legenhausen (1975: 28) liegen „bei der Mehrheit der Untersuchungen [...] die Angaben über den Anteil der Fehler, die auf negativen Transfer aus der Muttersprache zurückzuführen sind, [...] zwischen ungefähr 30% und 50%.“ 20 Jahre später kommen Ellis (1994: 58) und 30 Jahre später Berling (2002: 25) zu demselben Schluss: „Il ressort entre autres des analyses effectuées que la majorité des fautes commises par les apprenants n’ont pas été les fautes interlinguales, dues au phénomène d’interférence, c’est-à-dire au transfert négatif de la langue maternelle, mais celles résultant des difficultés immanentes au système de la langue cible, c’est-à-dire les fautes intralinguales“.

3.5.3. Intralinguale Fehler

Intralinguale Fehler spiegeln laut Ellis & Barkhuizen (2005: 65) „the operation of learning strategies that are universal, i.e. evident in all learners irrespective of their L1“ wider. Es geht um „fautes relevant des difficultés du système même de la langue étudiée et susceptibles d’être commises par tout le monde y inclus les locuteurs natifs“ (Berling 2002:

⁴⁰ Man unterscheidet oft in der Literatur zwischen interlingualem und intralingualem, (d.h. zielsprachen-bezogenem) Transfer.

88), die deshalb auch „fautes de développement“ (ebd.) bzw. „developmental errors“ (Dulay, Burt & Krashen 1982: 164) genannt werden. Die intralingualen Fehler werden in vielfältigere Kategorien unterteilt als die interlingualen. Bei den interlingualen Fehlern kann man einfach feststellen, dass ein Ausdruck in der L2 deshalb fehlerhaft ist, weil die vergleichbare Struktur in der L1 oder in einer weiteren L2 identisch aussieht. Bei den intralingualen Fehlern kann man noch unterscheiden, welche Denkprozesse für die fehlerhafte Äußerung zugrunde liegen, die einen „Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst“ (Kleppin 1998: 20) voraussetzen.

Hier werden die zwei am meisten genannten Kategorien vorgestellt. Für eine vertiefende Einsicht kann an folgenden Stellen nachgelesen werden:

- 1) Die Übergeneralisierung / Regularisierung: eine Regel der L2 wird generalisierend in einem Bereich genutzt, in den sie nicht gehört: beispielsweise: **j'ai ouvrü*, **j'ai prendu*, in Anlehnung an *rendre-rendu* (vgl. Kielhöfer 1976: 75, Raabe 1980: 64, Kleppin 1998: 20, Henrici 1993: 6, Berling 2002: 88).
- 2) Die Simplifizierung / Reduktion / Selektion / Vermeidung: eine einfachere Äußerung wird eingesetzt, weil die eigentlich zu benutzende nicht bekannt ist: beispielsweise wiederholter Einsatz von „être“ oder „faire“ (vgl. Raabe 1980: 64, Kleppin 1998: 20, Henrici 1993: 6, Berling 2002: 88).

Raabe (1980: 68) sieht in den Fehlerursachen „interimsprachliche Phänomene“, das heißt, dass der „Einfluß durch die Interimsprache des Lernalers selbst Störungen des Äußerungsprozesses“ verursacht (ebd.: 77f.). Er nennt einerseits Phänomene der Simplifizierung (Vermeidungsverhalten, Unterrepräsentierung, Überrepräsentierung, geringere Komplexität, uneinheitliche Lexis, Reduktionen u.a.m.), sowie (ebd.) die Übergeneralisierung als Ergebnis von Strategien des Lernalers (Kontrastmangel in der Fremdsprache, Einfluss durch andere Fehler, Komplexität in der Fremdsprache, Redundanz in der fremdsprachlichen Äußerung).

Eine weitere interessante Sicht stellt folgende von Carl James (1998: 185-187; zitiert und erläutert von Ellis & Barkhuizen 2005: 65f.) angebotene Typologie dar:

1. False analogy (a kind of ‚over-generalization‘: boy → boys / child → childs).
2. Misanalysis (learner wrongly assumes that the singular possessive pronoun *its* is plural because of the -s).
3. Incomplete rule application (a kind of ‚under-generalization‘). Failure in the word order: *Nobody knew where was Barbie*.
4. Exploiting redundancy (i.e. omitting grammatical features that do not contribute to the meaning utterance: *Martin like tennis*).
5. Overlooking co-occurrence restrictions (for example, failing to recognize that al-though *quick* and *fast* are synonyms, *quick food* is not a possible collocation).
6. System-simplification (i.e. simplifying the burden of learning by substitution a single form where the target language uses two or more). Use of *that* as a ubiquitous relative pronoun.

James (1998: 186f.) nennt eine weitere Kategorie, die Ellis nicht weiter zitiert:

Hypercorrection (monitor overuse). This results from the learners over-monitoring their L2 output, and attempting to be consistent, so it is akin to system simplification: *Il est descendu et *est (N) attendu*. The learner seems to have learnt that the marked auxiliary *être* is used with *descendre* but wrongly assumes that it should also be used with *attendre* [...]. One might claim that the learner’s deliberate suppression of a potential L1 transfer for fear (born of experience of failure) of being wrong is another form of hypercorrection.

Diese beiden Kategorien der inter- und intralingualen Fehler sind nicht die einzigen existierenden Fehlerursachen, und somit kann sich doch die Aufgabe, inter- bzw. intralinguale Fehler von anderen (unterrichtsinduzierten) Lehr- / Lernschwächen zu unterscheiden, als schwierig erweisen (Berling 2002: 88), wie Girard (1991: 63), den Berling (2002: 86⁴¹) zitiert, es genauso beschreibt: „dans de nombreux cas, il est difficile d’établir si une faute est intralinguale ou interlinguale, ou si elle est due aux techniques d’enseignement.“ Diese Schwierigkeit, Transfer von Vermittlungsschwächen und Lernmissverständnissen zu trennen, leitet dazu an, eine dritte Kategorie zu kreieren, wie noch z.B. L1- / L2-Mischfehlern (vgl. Kielhöfer 1976: 77), „fautes de sources diverses“ (Berling 2002: 85), „ambiguous errors“ oder „other errors“ (Dulay, Burt & Krashen 1982: 172).

3.5.4. Plurikausalität von Fehlern

Neben den zwei relativ klar zu definierenden Kategorien der interlingualen und intralingualen Fehler gibt es „les fautes causées soit par un malentendu soit par l’insuffisance de l’enseignement ou des manuels, faute qu’on pourrait dénommer „*fautes de sources diverses*“

⁴¹ Girard, F.: Les fautes de traduction, norvégien-français (ouvrage non-publié), Agder. (Siehe Bibliographie in Berling 2002: 232)

(Berling 2002: 85), die Dulay, Burt & Krashen (1982: 172) „ambiguous errors“ und „other errors“ nennt. Dies sind Fehler, die durch verschiedene sprachliche und außersprachliche Einflüsse bedingt sind, wie zum Beispiel Kommunikationsstrategien, Einfluss von Lernstrategien, persönliche Faktoren, sozio-kulturelle Faktoren (Kleppin 1998: 20), Elemente des Fremdsprachenunterrichts (Testverfahren, sprachliche und außersprachliche Disproportionen, äußerungspsychologische Gegebenheiten, allgemein- und sozialpsychologische Lernerfaktore, vgl. Raabe 1980: 77ff.).

Wie sich zeigt, sind die Möglichkeiten der Kategorisierung von Fehlerursachen zahlreich und auch noch kombinierbar, denn eine „Ausschließlichkeitsposition für den einen oder anderen Erklärungstyp wird [...] nicht mehr vertreten. Monokausale sind von multikausalen Erklärungen abgelöst worden“ (Henrici 1993: 6). Dies stellt ein Problem der Machbarkeit und Zumutbarkeit dar, das Raabe (1980: 77) folgendermaßen resümiert: „[Es] muss gegenwärtig das Ziel sein, plurikausal angelegte Fehlerbeschreibungen zu erstellen, ohne dass dabei allerdings der Aufwand zu groß werden darf“. Auch Ellis & Barkhuizen (2005: 66) sprechen von der Plurikausalität von Fehlern:

It should be clear from the foregoing account of error explanation that identifying the source of particular errors is not an easy task. [...] An error itself can only provide a hint of its source with the result that many errors are ambiguous. [...] In fact, many errors are likely to be explicable in terms of multiple rather single sources.

Raabe fügt auch hinzu (1980: 77), dass „Abweichungen bzw. Fehler beim unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb sich also mono- bis plurikausal in Aussehen und/oder Auftreten durch einen bis mehrere [...] Aspekte beschreiben und erklären“ lassen: Interferenz, Vermeidensverhalten und Übergeneralisierung.

Abschließend werden Dulay, Burt & Krashen (1982: 197) zitiert, die diesbezüglich resümierend und kritisch schreiben:

The use of error classifications or taxonomies to propose sources of errors has taken up a good portion of the error analysis research literature. The explanation of error types, however, is not simply a matter of assigning a single source of each error that occurs. To the extent that language learning is an interaction of internal and external factors, explanations of errors will have to be multidimensional and include factors beyond the observable characteristics of the errors. Since taxonomies were intended to classify concrete phenomena, their use as explanatory frameworks for L2 errors is questionable.

3.6. Fehlerbewertung

Die Fehlerbewertung bzw. *évaluation de fautes* oder *error evaluation* ist „une étape souvent exclue des analyses de fautes, constituant une étude à part, théorique plutôt qu’empirique“ (Berling 2002: 90). Unter Fehlerbewertung versteht man „l’appréciation de la gravité des différents types de fautes basées sur la supposition que plus une faute entrave la compréhension et gêne la communication, plus elle est grave“ (ebd.). Sie gehört insofern nicht direkt zur Fehleranalyse selbst, als es sich dabei eher um eine „supplementary procedure for applying the results of an EA⁴²“ handelt, was Folgendes miteinschließt: „determining the gravity of different errors with a view to deciding which ones should receive instruction“ (Ellis & Barkhuizen 2005: 67). Die Fehlerbewertung bzw. Fehlerbeurteilung sei jedoch mit der dazu gehörenden Benotung von Fehlern „in der augenblicklichen Situation des Fremdsprachenunterrichts (Zertifikats- und Prüfungsverfahren) unverzichtbar“ (Henrici 1993: 7). Wie bei Henrici wird in der vorliegenden Arbeit die Wichtigkeit dieses Vorgangs hervorgehoben und jedoch auch wieder insofern relativiert, als hierfür zwar „als Referenzwissenschaft die Testtheorie wichtige Hilfsdienste“ leistet, sie jedoch „auf einer anderen Basis als die bisher genannten Referenzwissenschaften“ argumentiert und deshalb „hier auch nur der Vollständigkeit halber erwähnt“ werden soll (ebd.).

Das Ziel der Fehlerbewertung ist durch folgende Leitfragen zu bestimmen: „Quelles sont les fautes les plus graves du point de vue de la communication, orale ou écrite?“ (Berling 2002: 90.) Welchen Einfluss kommt den Wirkfaktoren „généralités“ und „fréquences“ beim Bewerten von Texten zu? Das Prinzip der *fréquence* erklärt sich von selbst, die *généralité* hingegen bedarf einer Definition:

Par généralité, on entend le principe selon lequel le manquement aux règles générales de la grammaire est susceptible de déclencher un plus grand nombre de fautes qu’une faute lexicale, qui est plus occasionnelle. Par fréquences on entend des mots courants. Une faute grammaticale est par conséquent jugée plus grave qu’une faute lexicale (ebd.).

Ein forschungsmethodischer Ablaufplan für eine Fehlerevaluation wird von Ellis & Barkhuizen (2005: 67) folgendermaßen vorgeschlagen:

Following steps: 1 Select the errors to be evaluated [...]; 2 Decide the criterion on which the errors are to be judged (commonly chosen criterion: ‚gravity‘ or ‚seriousness‘, but other criteria

⁴² Error Analysis.

are possible like ‚intelligibility‘ or ‚irritability‘; 3 Prepare the error evaluation instrument. [...] Common methods used involve ranking the list of erroneous sentences (for example, from the ‚most serious‘ to the ‚least serious‘) or judging each sentence on a Likert scale (for example from ‚very serious‘ to ‚not at all serious‘); 4 Choose the judges. It is best to have at least two. The more judges, the better, as this increases the reliability and generalizability of the results.

Bezüglich der Bewertungskriterien gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie z.B. bei Legenhausen (1975: 110): „1) Akzeptabilitätsgrad 2) Lernschwierigkeitsgrad 3) Grad der kommunikativen Beeinträchtigung 4) Stellenwert im Unterrichtsprozeß“ bzw. „‚leichte‘, ‚schwere‘, ‚einfache‘, ‚doppelte‘ Fehler“ (Mayr 1985: 76). Mayr fügt allerdings hinzu, dass es eigentlich für die wissenschaftliche Fehleranalyse keinen Grund gibt, solche Einteilungen vorzunehmen (vgl. ebd.), sondern dass es sinnvoller sei, „im Rahmen einer so verstandenen Fehlerbewertung festzustellen, welche Fehlerprophylaxe und -therapie wie, warum und wozu anzuwenden ist“ (ebd.).

3.7. Fehlertherapie

Auch wenn die Fehlertherapie „von einer Reihe von Autoren der Fehleranalyse zugerechnet wird“ (Henrici 1993: 6), gibt es diesbezüglich auch kritische Stimmen, deren Auffassung nach die Fehlertherapie „schon relativ weit weg von der Fehleranalyse im engeren Sinn [liegt], ohne dass damit deren Bedeutung für die konkrete Praxis des Fremdsprachenunterrichts in Institutionen in Frage gestellt werden soll“ (Henrici 1993: 6). Eine Fehleranalyse wird jedoch bekannterweise nicht zum Selbstzweck betrieben, sondern als „Forschungsinstrument“ genutzt (Mayr 1985: 92) und soll außerdem in konkrete Maßnahmen münden, die den Unterricht, die Schwerpunktsetzung und somit die Lernaltersprache und Lernprozesse verbessern sollen; daher sollte der Unterrichtsbezug nie außer Acht gelassen werden. Im Zusammenhang der Beziehung zwischen Fehleranalyse und Fehlertherapie kann die Frage gestellt werden, „welche Rolle den Ergebnissen der Fehleranalyse bei der Entwicklung fehlertherapeutischer Maßnahmen zukommt“ (Kohn 1974: 130), denn „es geht darum, durch geeignete Beschreibungen und Erklärungen Informationen bereitzustellen, die in Strategien der Unterrichtsplanung und -steuerung eingehen können“ (Kohn 1974: 1). Logisch erscheint die Behauptung, dass „aus der Kenntnis der Hauptfehlerquellen heraus [...] geeignete Übungen vom Lehrbuchautor und vom Lehrer aufgestellt werden müssen“ (Nickel 1972a: 13), denn „mit der Planung,

Durchführung und Bewertung therapeutischer und prophylaktischer Maßnahmen ist der Zielpunkt der gesamten Fehleranalyse erreicht“ (Mayr 1985: 81). Tatsächlich konzentrieren sich in den Aufgaben der Fehlertherapie und -prophylaxe „integrativ alle Forschungsbemühungen und -ansätze, seien sie (mehr) linguistisch orientiert oder (mehr) nicht-linguistisch ausgerichtet, seien sie (mehr) auf die Fehleranalyse oder (mehr) auf die Sprachdidaktik bezogen“ (Mayr 1985: 82).

Forschungsmethodisch betrachtet, sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass „effektive Maßnahmen zur Fehlertherapie und -vorbeugung [...] ein Erfassen der psycholinguistischen Gesetzmäßigkeiten voraus[setzen], die den fehlerhaften Analogiebildungen und dem negativen Transfer aus der Muttersprache zugrunde liegen“ (Legenhausen 1975: 29). Dabei müsse man nach Legenhausen folgende Fragen zu beantworten versuchen:

1. Wann und bei welchen Strukturen greift der Lerner bei seiner sprachlichen Hypothesenbildung auf muttersprachliche Strukturen zurück, und wann werden L2-Regeln übergeneralisiert?
2. Warum hat eine abweichende Äußerung genau die spezielle Form angenommen, die sie angenommen hat, und nicht eine andere? (Ebd.)

Zu den geeigneten Therapiemaßnahmen sowie zum Zusammenhang der Therapie zur Erklärung erscheint Kohns Zusammenfassung (1974: 132) bestens formuliert. Er schreibt einerseits über die Forschungsmethode, es könne festgehalten werden, dass „die Fehlertherapie nicht unabhängig von einer Beschreibung der Fehler entwickelt werden kann, auf die sie sich beziehen soll“ (ebd.), warnt aber kritisch vor Fehlschlüssen: „Dann darf daraus allerdings noch nicht geschlossen werden, daß es möglich ist, die Fehlertherapie aus der Fehlerbeschreibung unmittelbar abzuleiten“, denn in vielen Fällen könne für einen Fehler vorausgesetzt werden, „daß die falsch verwendete zielsprachliche Eigenschaft gelehrt wurde, d.h. obwohl sie präsentiert wurde, konnte sie nicht gelernt werden“ (ebd.). Daraus schließt er, dass „folglich eine geeignete Therapiemaßnahme weniger in einer erneuten Präsentation der Eigenschaft zu sehen [ist], als vielmehr darin, daß dies unter bestimmten didaktischen Bedingungen geschieht“ (ebd.). Diese Bedingungen unterteilt er in vier Kategorien, je nachdem, worauf sie sich beziehen, und zwar:

- 1) gemeinsam mit welchen anderen Eigenschaften (= Auswahl),
- 2) in welcher Abfolge zu anderen Eigenschaften (= Anordnung),
- 3) in welcher Weise (= Darstellung)
- 4) oder wie oft bzw. wie stark betont (= Gewichtung) eine sprachliche Eigenschaft präsentiert wird (vgl. Kohn: 1974: 132).

Hinzugefügt werden soll an der Stelle, dass eine Therapie nur dann möglich ist, wenn der Lerner zur Verfügung steht. Aber ohne Bezug auf den vorangegangenen Unterricht und ohne direkten Kontakt mit den Autoren der Texte und somit dem Fehler, ohne Möglichkeit, mit dem Lerner über die Fehler zu sprechen bzw. ihm Übungen zu Fehlertherapiezwecken anzubieten, ist zwar eine plausible Erklärung möglich, aber keine sichere bzw. autorisierte. Bei plausiblen Analysen muss eben auf den Terminus „Therapie“ verzichtet werden, da ausschließlich Überlegungen zur Fehlerprophylaxe verlässlich erscheinen. Insofern kann die vorliegende Arbeit nur als Basis für eine plausible Erklärung und für eine vermutete Fehlerprophylaxe fungieren.

3.8. Rückblick

Im zurückliegenden Teil ist die methodologische Grundlage dieser Arbeit gelegt worden. Einerseits wurden die Methode der Fehleranalyse und deren Ziele vorgestellt sowie die damit verbundene Problematik der Fehlerklassifikation. Der zugrunde liegende Raster samt Fehlerkategorien, nach Fehse et al. (1977), der in zwei Pilotstudien getestet, durch Teile anderer Ansätze ergänzt und überprüft wurde, ist erläutert und präsentiert worden. Die hier angewandte Arbeitsmethodik nach Götze, Grimm & Gutenberg (2006) wurde dargelegt.

Nachdem bisher die theoretischen und methodisch-methodologischen Grundlagen sowie die Bedingungen der Untersuchung beschrieben wurden, wird nun die konkrete Durchführung der Untersuchung und deren Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Die vorliegende Arbeit wird dem „Fehlerverhalten“ gewidmet und nicht der „Fehlerursache“ (Putzer 1994: 43). Dieses Kapitel wird hiermit im Sinne Berlings (2002: 90) abgeschlossen, für die nicht immer die Erkundung der Fehlerursachen notwendig ist, sondern bereits die Erkenntnis der sprachlichen Schwierigkeitsbereiche, die für den Unterricht von Nutzen ist:

En guise de conclusion, nous dirons que l'important n'est pas toujours de connaître ou de savoir expliquer les causes, souvent très obscures, des fautes. Il suffit de constater l'existence de certains domaines de difficulté et d'en être conscient pour pouvoir ensuite profiter de ces données dans l'enseignement.

4. Empirische Studie: Untersuchung der Stichprobe und Auswertung der Daten

4.1. Quantitative Darlegung der Fehlerfrequenz

4.1.1. Eingrenzung der untersuchten Fehleranzahl: Identifizierung der Fehler und Fachsprachlichkeit

Bevor in der vorliegenden Arbeit genaue Sprachstrukturen untersucht werden, wird in einem quantitativen Teil zunächst eingegrenzt, welche – mehrheitlich repräsentierten – Fehlerkategorien fokussiert werden. Wie bereits im methodischen Teil der vorliegenden Arbeit erläutert (siehe 3.4.), werden nicht alle erhobenen Fehler untersucht.

Die in den Fokus genommenen Fehler sind von 2 Korrektoren als solche identifiziert worden. Nur diese Fehler werden in Betracht gezogen. Somit ist die Validität des Datensatzes sichergestellt (siehe Tab. 6).

Tabelle 6: Fehleranzahl nach Fehlerkorrektor

Identifizierung Korrektor	Anzahl der Fehlerstellen	Summe	Prozentual
1: beide Korrektoren	8720	8720	83,3%
2: nur Korrektor 1	263	1752	16,7%
3: nur Korrektor 2	1489		
Gesamtergebnis	10472	10472	100%

Von insgesamt 10472 erhobenen Fehlern fallen somit 1752 aufgrund der unterschiedlichen Fehleridentifizierung aus der Untersuchung heraus. Mit 16,7% ist dies ein durchaus erheblicher Anteil des Gesamtdatenbestandes: fast ein Fünftel der gesamten Fehleranzahl muss aufgrund von Korrekturunterschieden aus dem Gesamtdatensatz herausfiltriert werden.

Der verbleibende Datenbestand von 8720 Fehlern, die beide Korrektoren als solche identifiziert haben, muss nun in einem weiteren Schritt durch eine Herausfiltrierung der fachsprachlich merkmaleichen Fehler eingegrenzt werden. Dies begründet sich – wie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit dargelegt (siehe 2.3.3.) – in Forschungsgegenstand und Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung, welche ausschließlich auf

fachsprachlich merkmalararme Fehler fokussiert. Wendet man diesen Filter an, so müssen weitere 1585 fachsprachlich merkmalarreiche Fehler aus dem Gesamtdatensatz entfernt werden (siehe Tab. 7).

Tabelle 7: Anzahl der fachsprachlich eher merkmalararmen und fachsprachlich eher merkmalarreichen Fehler

Identifizierung durch beide Korrektoren	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
0: merkmalararm	7135	81,8%
1: merkmalarreich	1585	18,2%
Gesamtergebnis	8720	100%

1585 von 8720 Fehlern (18%) sind fachsprachlich merkmalarreich und insofern für die Untersuchung nicht von Bedeutung. Dieser Prozentsatz gilt auch für die Gesamtheit der Fehler: Die fachsprachlich merkmalarreichen Fehler machen auch 18% der Gesamtfehleranzahl aus (siehe Tab. 8).

Tabelle 8: Anzahl und Prozent aller Fehler, unterschieden nach 0: fachsprachlich eher merkmalararmen und 1: eher merkmalarreichen Fehlern

Fehlertyp merkmalarreich/-arm	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
0	8569	81,8%
1	1903	18,2%
Gesamt	10472	100%

Wenn man beide Filter kombiniert, ergibt sich die Anzahl der in der vorliegenden Arbeit tatsächlich untersuchten Fehler: von 8720 Fehlern, die sowohl von Korrektor 1 als auch von Korrektor 2 als Fehler identifiziert worden sind, sind 7135 (81,8%) in die fachsprachliche merkmalararme und somit in die „allgemeinsprachliche“ Kategorie einzuordnen. Somit ist festzustellen, dass in der vorliegenden Stichprobe das Verhältnis zwischen fachsprachlich merkmalarreichen und merkmalararmen Fehlern in einem Verhältnis von ca. 1 zu 5 steht (siehe Tab. 8). Es ist insofern interessant, als dass es die Frage mit sich bringt, ob dieses Verhältnis auf die gesamte französische Rechtssprache bzw. auf Fachsprachen generalisierbar wäre.

In der unten stehenden Tabelle (siehe Tab. 9) werden noch detaillierter alle Zahlen und Prozentsätze zusammengefasst. Die farbig gekennzeichnete Zeile stellt diejenigen Fehler dar, die tatsächlich untersucht werden.

Tabelle 9: Anzahl und Prozent aller Fehler, unterschieden nach 0: fachsprachlich eher merkmalarman und 1: eher merkmalarreichen Fehlern sowie nach Fehlerkorrektur

Filter	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
0: merkmalarman	8569	81,8%
Korrektur 1	7135	68,1%
Korrektur 2	225	2,2%
Korrektur 3	1209	11,6%
1: merkmalarreich	1903	18,2%
Korrektur 1	1585	15,1%
Korrektur 2	38	0,4%
Korrektur 3	280	2,7%
Gesamtergebnis	10472	100%

Wenn man sich die Studierenden und die Universitäten anschaut, kann man feststellen, dass von den 7135 untersuchten fachsprachlich merkmalarmanen Fehlern an der Uni B. von 29 Studierenden 1375, an der Uni J. von 37 Studierenden 3985 und an der Uni M. von 25 Studierenden 1775 Fehler begangen wurden. Dies ergibt einen Durchschnitt von 78 Fehlern pro Student (die fachsprachlich merkmalarreichen Fehler ausgenommen), meist verteilt auf 2 Klausuren, also ca. 40 fachsprachlich merkmalarmane Fehler pro Student und Klausur. Diese Berechnung ist jedoch mit einiger Vorsicht zu betrachten, da die einzelnen Klausuren und Texte kaum alle miteinander vergleichbar sind.

4.1.2. Darlegung der quantitativen Ergebnisse

Zur übersichtlichen und anschaulichen Präsentation der Ergebnisse der einzelnen Fehlerbereiche werden im Folgenden die Farbkodierungen, Raster und Schemata genutzt und adaptiert, welche im methodischen Teil der vorliegenden Untersuchung entwickelt worden sind (siehe Raster und Schemata in den Kapiteln 3.4.3.4. und 3.4.3.6.). Als Erstes ist festzustellen, dass von 7135 Fehlern 4173 (58,5%) absolut eindeutig kategorial einzuordnen sind und 2962 (41,5%) nicht komplett trennscharf (siehe Abb. 30), da diese Fehler auch mit einer **alternativen Fehlerkategorie** klassifiziert werden können (siehe Kapitel 3.4.3.6.). Während diese Prozentverteilung einen durchaus normalen Sachverhalt

im Rahmen der Fehleranalyse darstellt, erscheint die hohe Anzahl von fast 60% trennscharfer Fehlerstellen dennoch recht hoch.

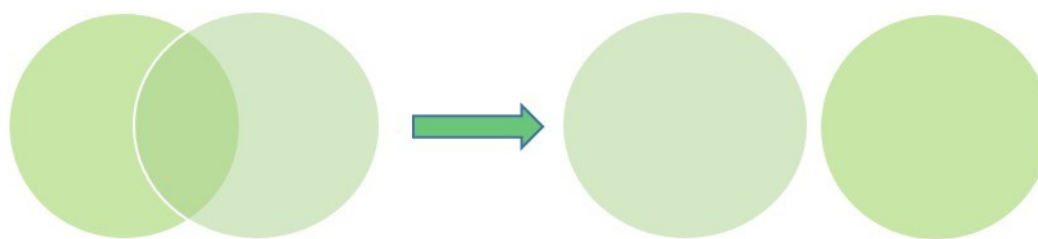


Abbildung 30: Fehler sind nicht immer trennscharf zuzuordnen 1- Bereichsüberlappung von Fehlern. *J'ai *la* demandé: Morphologie, Syntax, Lexik. 2- Trennung in Kategorien: PRON/KongruenzG, PRON/Stellung, VV/Wahl, PRON/Wahl (siehe Abb. 20, S. 115)

Die Gesamtheit der 7135 Fehler (Fehlerkategorie 1) verteilt sich wie folgt auf den grammatischen Sprachbereichen (siehe Tab. 10; vgl. Raster Kapitel 3.4.3.4.):

Tabelle 10: Verteilung der Fehlerstellen nach grammatischen Bereichen und Fehlerbereichen

Grammatischer Sprachbereich	Feinbereich	Code	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
Phonographemischer Bereich: 759 (10,6%)	Orthographie	1.0.	759	10,6%
Lexikalischer Bereich 2259 (31,7%)	Lautmorphologie			
	Lexemwahl	2.1.	1051	14,7%
	Wortbildungsmorphologie	2.2.	522	7,3%
	Register	2.3.	152	2,1%
Morphosyntaktischer Bereich: 4117 Morphologie 1692 (23,7%)	Kollokationen/Idiomatik	2.4.	534	7,5%
	Flexion	3.1.1.	227	3,2%
	Tempus-/Modusbildung	3.1.2.	225	3,2%
	Kongruenz Numerus	3.1.5.	499	7,0%
Morphosyntaktischer Bereich: 4117 Syntax 2425 (34%)	Kongruenz Genus	3.1.6.	741	10,4%
	Stellung Wort	3.2.1.1.	507	7,1%
	Stellung Satzteil	3.2.1.2.	74	1,0%
	Adverbgebrauch	3.2.2.	41	0,6%
	Tempusgebrauch	3.2.3.	172	2,4%
	Modusgebrauch	3.2.4.	216	3,0%
	Negation	3.2.6.	151	2,1%
	Passiv	3.2.7.	34	0,5%
	Valenz Adjektiv Substantiv	3.2.8.	267	3,7%
	Valenz Verb	3.2.9.	200	2,8%
Gesamt			7135	100%

Setzt man die Zahlen aus der Datenbank mit der Faktorenkomplexion der Fehleranalyse in Verbindung (siehe Kapitel 3.4.3.6.), dann sind die Ergebnisse – indem man die Größe der

jeweiligen grammatischen Bereiche, Sprachkategorien und Fehlerarten proportional zu den Ergebnissen gestaltet – wie folgt anschaulich darstellbar (siehe Abb. 31 bis 34):

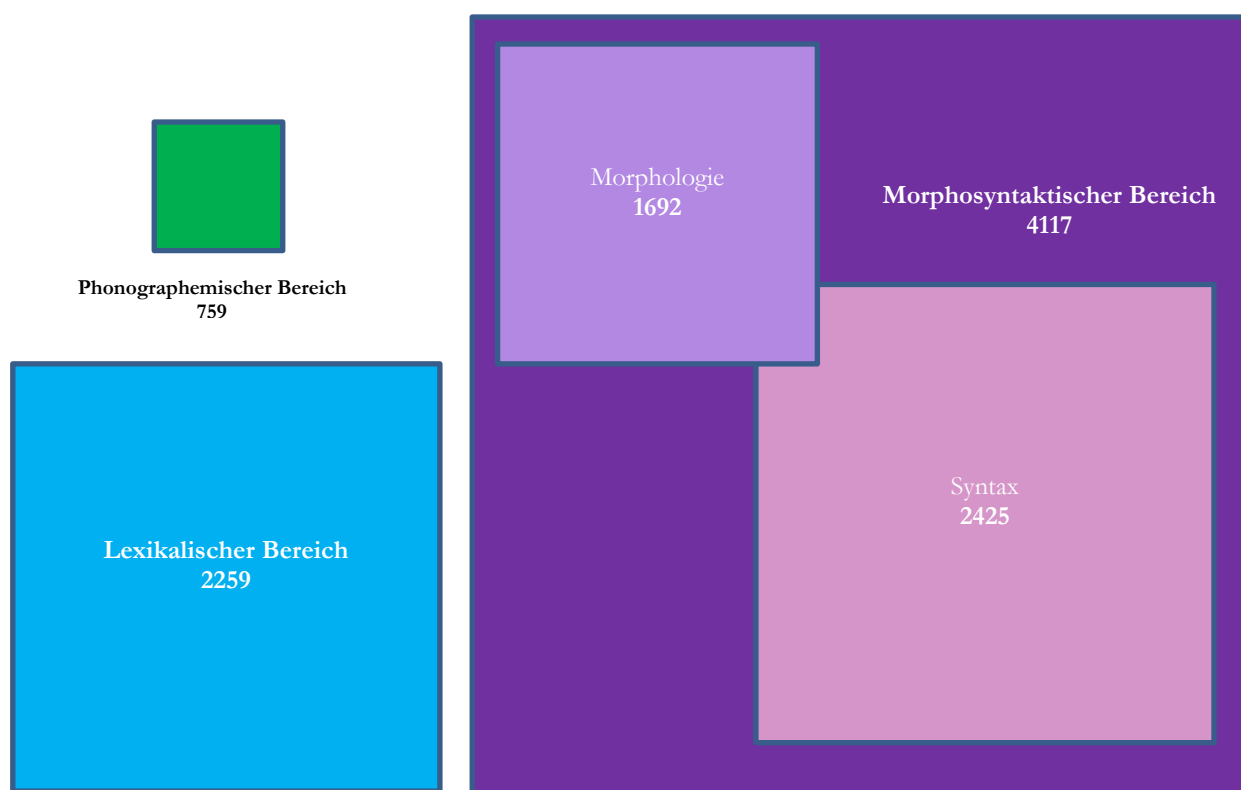


Abbildung 31: Grammatische Sprachbereiche. Zuordnung der Fehlerkategorie 1 (Gesamt: 7135)

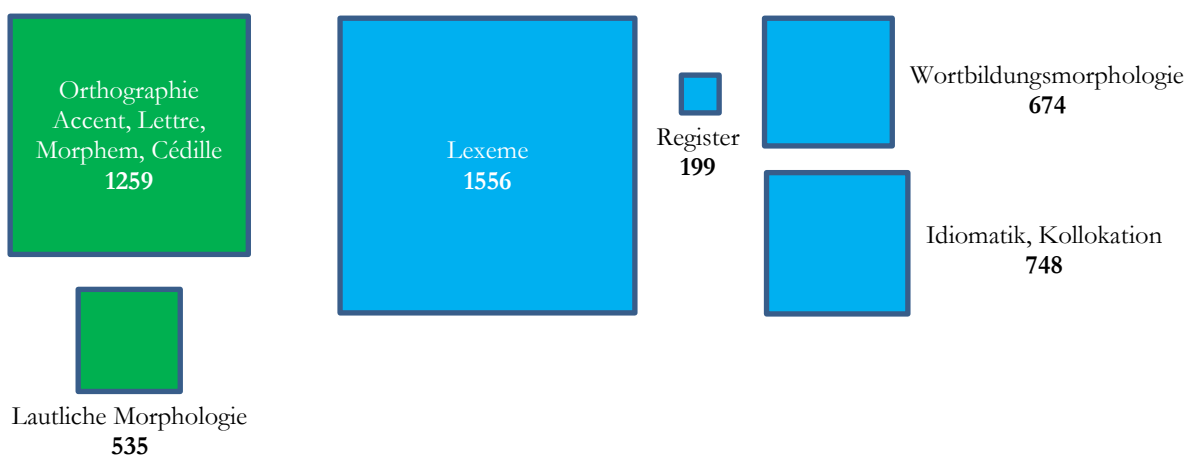


Abbildung 32: Sprachkategorien: Aspekte der sprachlichen Kategorisierung
(Fehlerkategorie 1 + Alternative Kategorie, Ergebnis > 7135)

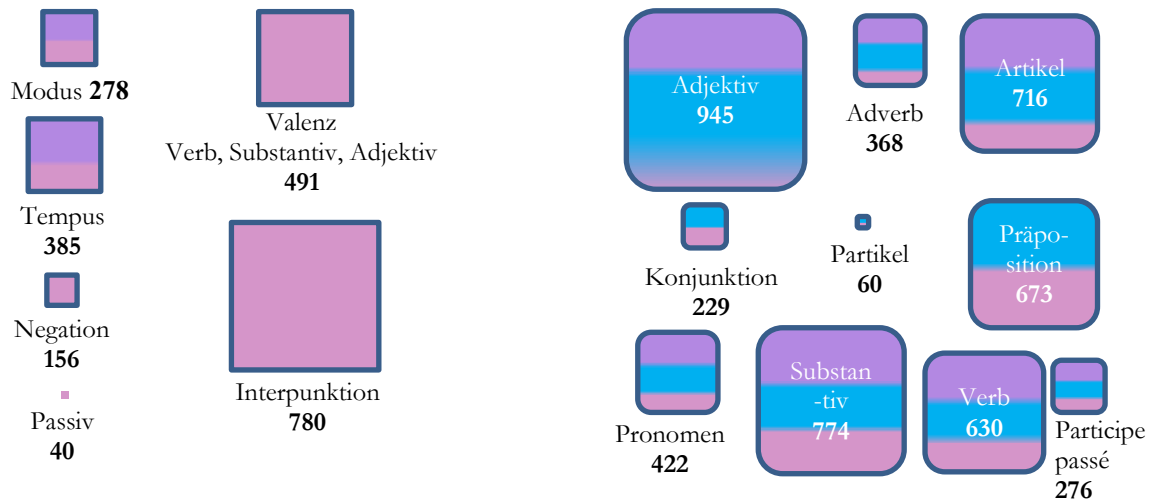


Abbildung 33: Sprachkategorien: Aspekte der sprachlichen Kategorisierung
(Fehlerkategorie 1 + Alternative Kategorie, Ergebnis > 7135)

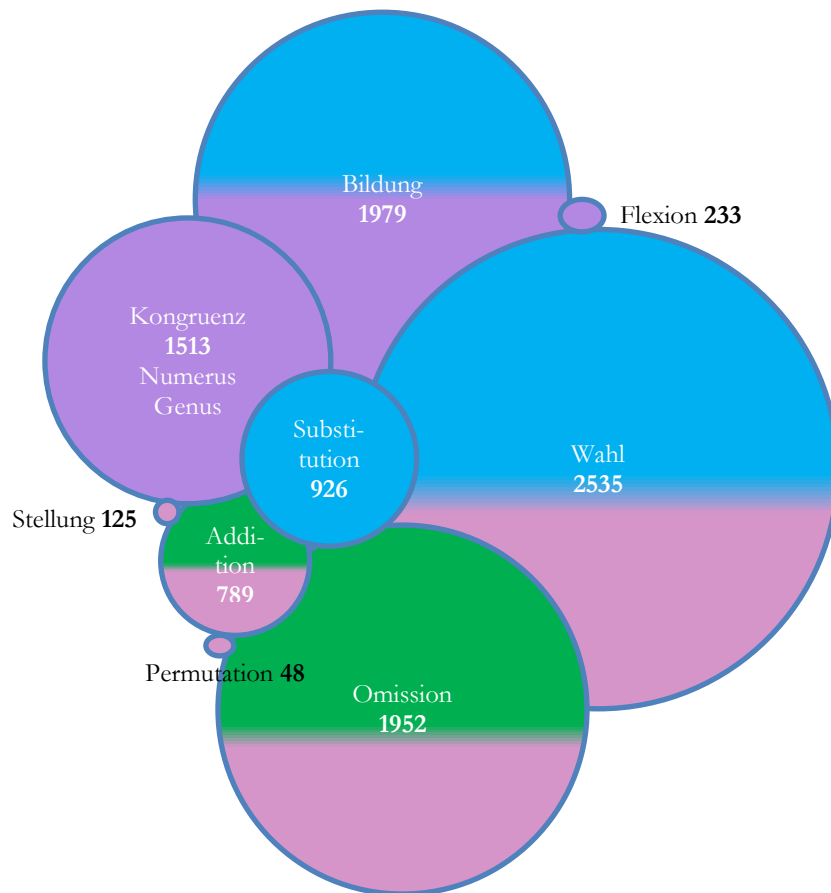


Abbildung 34: Fehlerarten. Fehlerkategorie 1 + Alternative Kategorie, Ergebnis > 7135

Beobachtet man die Ergebnisse in den grammatischen Bereichen, so ist erkennbar, wo sich die größten Zahlen in Bezug auf die erste Fehlerkategorie befinden (also von 7135 Fehlern, ohne Beachtung der alternativen Fehlerkategorie). Eine erste Eingrenzung der näher zu beobachtenden Fehler könnte demnach so aussehen (siehe Tab. 11):

Tabelle 11: erste Eingrenzung der näher zu beobachtenden Fehlerbereiche

Grammatische Fehlerbereiche	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
1.0. Phonographemischer Bereich	759	10,6%
2.1. Lexemwahl	1051	14,7%
3.1.6. Kongruenz Genus	741	10,4%
3.2.10. Interpunktion	763	10,7%
Gesamtergebnis	3314	46,5%

Auffällig sind der phonographemische Bereich (**Orthographie und lautmorphologische Veränderung, 10,7%**) sowie innerhalb des lexikalischen Bereichs die **Lexemwahl (14,7%)**, im morphologischen Bereich die **Genus-Kongruenz (10,4%)** sowie im syntaktischen Bereich Probleme mit der **Interpunktion (10,7%)**. Zu erwähnen sind auch weniger starke, jedoch noch bemerkbar präsenste Bereiche (siehe Tab. 10), wie die der Idiomatik (Kollokationen: 7,5%), der Wortbildungsmorphologie (7,3%), der Wortstellung (7,1%) und der Valenz (6,5%). Dass im Bereich der Interpunktion recht viele Fehler auftreten, ist insofern erstaunlich, als diese Sprachkategorie nicht zu denjenigen Fehlerbereichen gehört, die ich in den meist repräsentierten Fehlerstellen erwartet hätte.

4.1.3. Gesamtergebnis der primären Fehlerkategorie

Um eine statistisch valide Auswahl der repräsentativen Fehler zu treffen, die später in der vorliegenden Arbeit qualitativ ausgewertet werden, stelle ich nach gründlicher Beobachtung der Ergebnisse zwei statistische Vorbedingungen auf: 1) die Fehlerkategorien sollen in mindestens 143 Fällen Okkurenzen (2% von 7135 Fehlern) aufweisen; dann überprüfe ich die Repräsentativität dieser Fehlerkategorien innerhalb ihres grammatischen Bereichs (z.B. phonographemisch), ihrer Sprachkategorie (z.B. Adjektiv) und ihrer Fehlerart (z.B. Bildung; siehe Abb. 2 bis 4). 2) Die zweite Bedingung zur Auswahl einer Kategorie setzt einen Mindestprozentsatz von 20% (1/5), ebenso innerhalb des grammatischen Bereichs, der

Sprachkategorie sowie der Fehlerart. Somit werden diejenigen Fehlerkategorien zur qualitativen Untersuchung herausgefiltert, die 1) mindestens 143 Okkurenzen (2% der Gesamtfehleranzahl) aufweisen und 2) mindestens 20% aller in ihrem grammatischen Bereich, ihrer Sprachkategorie und ihrer Fehlerart präsenten Fehlerstellen repräsentieren. Im folgenden Schema wird diese Methodik dargestellt. Dies erfolgt jedoch ohne Angabe von Zahlen und Prozentsätzen, nur um die notwendige Überlappung der zu untersuchenden Fehler zu veranschaulichen (siehe Abb. 35). Der zu untersuchende Bereich ist der sich in der Mitte der Abbildung befindende Teil, der alle drei Kreise zusammen betrifft.

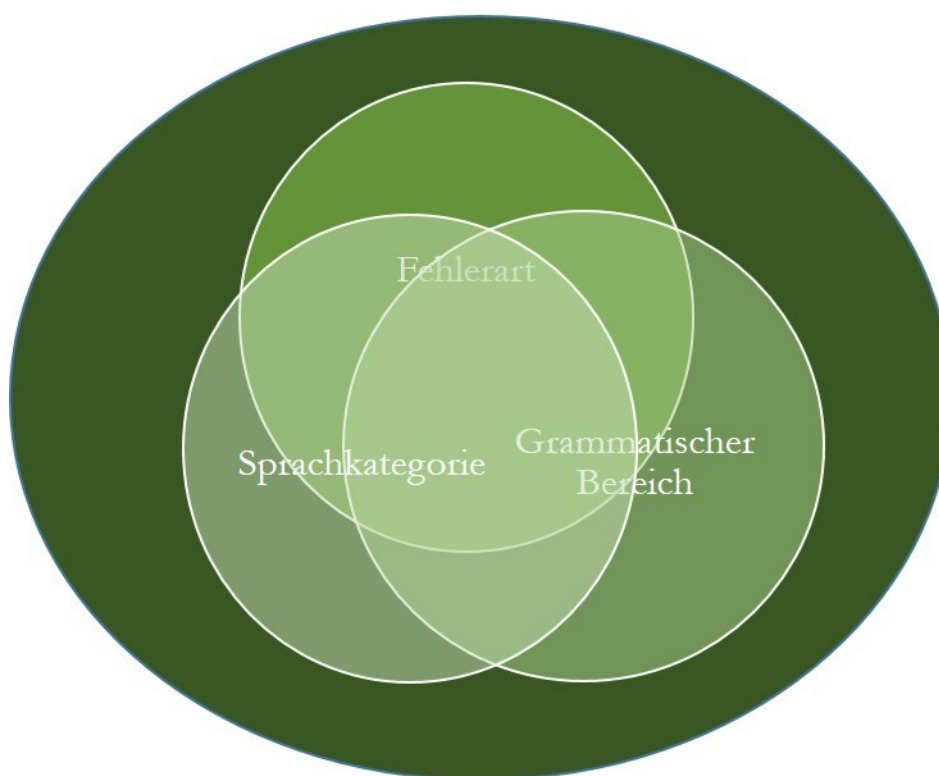


Abbildung 35: Überlappung der zu untersuchenden Fehler. Mitte: zu untersuchender Bereich

Zum Beispiel stellt die Fehlerkategorie „Komma-Auslassung“ (INTERPKomma/Omission) mit ihren 574 Okkurenzen 8,0% der Gesamtfehleranzahl dar. Gleichzeitig entfallen auf diese Fehlerkategorie Prozentsätze von 75,2% in der Sprachkategorie „Interpunktion“, 41,2% in der Fehlerart „Omission“ (Auslassung) sowie 23,7% im syntaktischen Bereich. Somit wird diese Fehlerkategorie qualitativ untersucht. Im Gegensatz dazu haben beispielsweise die Valenz-Bildungsfehler beim Verb (VV/Bildung) zwar 267 Okkurenzen und erreichen einen Prozentsatz von 57,2% in der Sprachkategorie „Valenz“; sie sind

jedoch weder in der Fehlerart „Bildung“ (15%) noch im syntaktischen Bereich (11%) repräsentativ und werden daher nicht qualitativ untersucht.

Aus dieser Auswertungsmethodik heraus ergibt sich eine Zahl von 19 Fehlerkategorien, die für die erste Fehlerspalte (Fehlerkategorie 1) sowohl über 143 Okkurenzen (über 2% der Gesamtanzahl) als auch einen Prozentsatz von mehr als 20% innerhalb mindestens eines Bereiches aufweisen. Die folgende Tabelle (siehe Tab. 12) bildet alle 19 Fehlerkategorien ab. Farblich rot gekennzeichnet sind die Fehlerkategorien, welche nur in einem Bereich 20% erreichen; farblich gelb in 2 Bereichen und farblich orange diejenigen Fehlerkategorien, welche in allen 3 Bereichen 20% erreichen. Letztere werden somit exemplarisch als qualitative Untersuchungsgegenstände selektiert.

Tabelle 12: 19 Fehlerkategorien der Fehlerkategorie 1

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i. d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,00%			
INTERPKomma/Omission	574	8,0%	75,2%	41,2%	23,7%
ADJ/KongruenzG	387	5,4%	46,5%	52,2%	22,8%
KOLLOK/Bildung	340	4,8%	63,6%	19,7%	15,1%
VERB/Wahl	320	4,5%	71,0%	17,8%	14,2%
ORTHOAcc/Omission	298	4,2%	39,3%	21,4%	39,3%
VV/Bildung	267	3,7%	57,2%	15,5%	11,0%
SUBST/KongruenzN	218	3,06%	41,4%	43,7%	12,9%
MOD/Wahl	216	3,0%	87,5%	12,0%	8,9%
ART/KongruenzG	207	2,9%	39,7%	27,9%	12,2%
TEMP/Bildung	198	2,8%	54,1%	11,5%	11,7%
KOLLOK/Wahl	195	2,7%	36,5%	10,9%	8,6%
ORTHOAcc/Addition	182	2,6%	24,0%	39,0%	24,0%
ADJ/KongruenzN	181	2,5%	21,8%	36,3%	10,7%
TEMP/Wahl	168	2,4%	45,9%	9,4%	6,9%
PRÄP/Wahl	167	2,3%	68,4%	9,3%	7,4%
VN/Bildung	164	2,3%	35,1%	9,5%	6,8%
PART/Flexion	151	2,1%	58,8%	66,5%	8,9%
REG/Wahl	150	2,1%	100,0%	8,4%	6,6%
NEG/Bildung	148	2,1%	98,7%	8,6%	6,1%

Somit ergibt sich für die Fehlerkategorie 1 folgende Auswahl für den nächsten Schritt der Untersuchung (siehe Tab. 13):

Tabelle 13: Zu untersuchenden Fehlerkategorien in der Fehlerkategorie 1

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i. d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,00%			
INTERPKomma/Omission	574	8,0%	75,2%	41,2%	23,7%
ADJ/KongruenzG	387	5,4%	46,5%	52,2%	22,8%
ORTHOAcc/Omission	298	4,2%	39,3%	21,4%	39,3%
ORTHOAcc/Addition	182	2,6%	24,0%	39,0%	24,0%

Greift man die Farbkodierung der Schemata in den Abb. 2 bis 4 wieder auf, dann ergibt sich die folgende Tabelle. Diese zeigt, dass sich in der „engeren Auswahl“ keine Fehler aus dem lexikalischen Bereich befinden, sondern lediglich **Komma**-Auslassungsfehler, Fehler der **Adjektiv-Genus-Kongruenz** und **Akzent**-Fehler (Auslassung und Hinzufügung, siehe Tab. 14):

Tabelle 14: engere Auswahl aus der ersten Fehlerspalte. **Komma**-Auslassungsfehler, Fehler der **Adjektiv-Genus-Kongruenz** und **Accent**-Fehler (Auslassung und Hinzufügung), zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche

Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i. d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,00%			
INTERPKomma/Omission	574	8,0%	75,2%	41,2%	23,7%
ADJ/KongruenzG	387	5,4%	46,5%	52,2%	22,8%
ORTHOAcc/Omission	298	4,2%	39,3%	21,4%	39,3%
ORTHOAcc/Addition	182	2,6%	24,0%	39,0%	24,0%
Gesamt	1441	20,2%			

4.1.4. Gesamtergebnis der alternativen Fehlerkategorie

In der alternativen Fehlerkategorie ist die Gesamtfehleranzahl logisch geringer, denn nicht jeder Fehler ist komplett trennscharf). Insgesamt 2962 Fehler von 7135 sind in der Spalte der alternativen Kategorie vorhanden. Das bedeutet, dass **41,5%** aller Fehler einer alternativen Fehlerkategorie zugeordnet werden können (siehe Abb. 15). Die in Abb. 15 angegebenen Prozentsätze sind prozentual von der Gesamtfehleranzahl (7135) berechnet, damit die angewandte Methodik dieselbe für alle Fehlerkategorien bleibt. Somit ergibt sich eine große Anzahl von Leerstellen (4173; 58,5%; siehe Tab. 15).

Tabelle 15: Ausschnitt aus der Datenbank. Erste Spalte: Fehlerkategorie 1; Zweite Spalte: alternative Fehlerkategorie für nicht trennscharfe Fehlerstellen. In Blau gekennzeichnet sind die Leerstellen, die dadurch entstehen, dass trennscharfe Fehler eben nicht alternativ kategorisiert werden.

Fehlerkategorie 1	Alternative Fehlerkategorie
INTERPKomma/Addition	
ADJ/Flexion	
ORTHOGroß/Addition	
SUBST/Wahl	
SUBST/Bildung	
SUBST/Bildung	
ORTHOAcc/Addition	
ADJ/KongruenzN	
ORTHOAcc/Addition	PHON/Substitution
MOD/Wahl	
ADJ/Wahl	KOLLOK/Wahl
REG/Wahl	
TEMP/Wahl	
ART/Addition	
ADJ/Wahl	KOLLOK/Wahl
ORTHOLettre/Omission	PHON/Substitution
ADJ/Wahl	KOLLOK/Wahl
KONJ/Addition	REG/Wahl
SYNT/Omission	
ORTHOLettre/Substitution	PHON/Substitution

In einem weiteren Schritt können die repräsentativsten Fehlerkategorien der alternativen Fehleranzahl prozentual zur tatsächlichen Fehleranzahl dieser Kategorie (2962) ausgewertet werden.

Mit derselben Methodik wie für die Fehlerkategorie 1 wurden folgende Fehlerkategorien aus der zweiten Kategorisierungsspalte herausgefiltert (siehe Tab. 16). In Grün sind die Leerstellen, und – wie auch in der ersten Fehlerkategorie – in Gelb und Orange diejenigen Fehlerkategorien gekennzeichnet, die in 2 bzw. 3 Bereichen 20% erreichen. In diesem Fall kristallisiert sich aus den Zahlen heraus, dass keine Rotkennzeichnung (also keine Fehlerkategorien, die nur in einem Bereich die 20% aller im Bereich präsenten Fehlerstellen erreichen) vorhanden ist.

Tabelle 16: herausgefilterte Fehlerkategorien aus der alternativen Fehlerspalte und ihre Repräsentativität innerhalb der grammatischen und weiteren Sprachbereiche sowie der Fehlerarten.

Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i.d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,00%			
(Leer)	4173	58,5%			
PHON/Substitution	535	7,5%	100,00%	68,9%	51,7%
PRÄP/Wahl	285	4,0%	66,4%	38,4%	30,8%
ORTHOMorphem/Substitution	160	2,2%	32,0%	20,6%	15,5%
KOLLOK/Wahl	149	2,1%	69,6%	20,9%	16,1%
SUBST/KongruenzG	143	2,0%	57,9%	82,2%	48,3%

Sehr auffällig ist hier, dass folgende Fehlerkategorie in der ersten Klassifizierungsspalte nicht präsent ist: die **Veränderung der Lautmorphologie** (PHON/Substitution: **535; 7,5%**). Diese Fehlerkategorie ist ausschließlich in der alternativen Fehlerkategorie (also in der zweiten Klassifizierungsspalte; siehe Tab. 16) in Verbindung mit einem Hauptfehler der Fehlerkategorie 1 (also der ersten Spalte) zu finden, der die Veränderung der lautlichen Morphologie verursacht (z.B. die Hinzufügung eines Akzents wie bei dem sehr häufigen Fehler *mésure: Für diese in Rot markierte Fehlerstelle ist die erste Fehlerkategorie in der ersten Spalte ein Akzent-Fehler – ORTHOAcc/Addition – und in der alternativen Fehlerkategorie in der zweiten Spalte eine Veränderung der Lautmorphologie – PHON/Substitution). Darüber hinaus ist die Kategorie der **Lexemwahl** bei der Präposition (**285; 4,0%**) stark repräsentiert sowie die **Kongruenzfehler** beim **Genus des Substantivs** (**143; 2,0%** – in sehr häufiger Verbindung mit Artikelfehlern in der ersten Fehlerkategorie). Diese drei Kategorien sind in der Gesamttabelle in Orange markiert und sind somit Teil der weiteren Untersuchung. Es ergibt sich also für die alternative Fehlerkategorie folgende Auswahl für den nächsten Schritt der Untersuchung (siehe Tab. 17):

Tabelle 17: Auswahl der zu untersuchenden Fehlerkategorien aus der alternativen Fehlerspalte

Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i. d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,0%			
(Leer)	4173	58,5%			
PHON/Substitution	535	7,5%	100,0%	68,9%	51,7%
PRÄP/Wahl	285	4,0%	66,4%	38,4%	30,8%
SUBST/KongruenzG	143	2,0%	57,9%	82,9%	48,3%
Gesamt	963	13,5%			

Greift man wieder die Farben der Schemata in den Abb. 2 bis 4 auf, kann man feststellen, dass in diesem Fall der syntaktische Bereich komplett fehlt (siehe Tab. 18).

Tabelle 18: engere Auswahl aus der alternativen Fehlerspalte, zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche

Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen (mind. 143)	Prozent der Gesamtfehleranzahl (mind. 2%)	Prozent i.d. Sprachkategorie	Prozent i.d. Fehlerart	Prozent i. d. grammatischen Bereich
Gesamtergebnis	7135	100,00%			
(Leer)	4173	58,49%			
PHON/Substitution	535	7,50%	100,00%	68,94%	51,69%
PRÄP/Wahl	285	3,99%	66,43%	38,41%	30,81%
SUBST/KongruenzG	143	2,00%	57,89%	82,18%	48,31%
Gesamt	963	13,49%			

Wenn man nun diese 3 Fehlerkategorien prozentual zur tatsächlich vorhandenen Fehleranzahl von 2962 in dieser alternativen Fehlerkategorie betrachtet, kann man feststellen, dass die Veränderung der Lautmorphologie allein mit 18,1% einen erheblichen Platz einnimmt und fast ein Fünftel der gesamten alternativen Fehlerkategorie repräsentiert (siehe Tab. 19):

Tabelle 19: die 3 Fehlerkategorien prozentual zur tatsächlich vorhandenen Fehleranzahl von 2962 in der alternativen Fehlerspalte

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
Gesamtergebnis alternativ	2962	100,00%
PHON/Substitution	535	18,1%
PRÄP/Wahl	285	9,6%
SUBST/KongruenzG	143	4,8%
Gesamt	963	32,5%

Wenn man die Gesamtheit aller hier präsentierten Fehlerkategorien betrachtet, kann man $7135 + 2962 = 10.097$ eingetragene Fehlerkategorien in der Fehlerkategorie 1 und in der alternativen Kategorie zusammen zählen. Davon wurden aufgrund ihrer hohen Anzahl und Repräsentativität **1441** in der Fehlerkategorie 1 (20,2% aller 7135 Fehler dieser Kategorie) und **963** in der alternativen Fehlerkategorie (32,5% aller 2962 Fehler dieser Kategorie), also insgesamt **2404** repräsentative Fehlerkategorisierungen für eine tiefere Untersuchung herausgefiltert. Hinzu kommen nun noch diejenigen Fehlerkategorien, die in der einen Spalte nicht gezählt, jedoch in der anderen ausgewählt wurden (z.B. die Adjektiv-Genus-Kongruenz, die in der Fehlerkategorie 1 zur Endauswahl gehört, und in der alternativen Kategorie nicht). In der Gesamtwertung werden dann alle Fehler dieser Kategorie zusammen untersucht. Diese Fehlerkategorien sind in der unten stehenden Tabelle abgebildet (siehe Tab. 20):

Tabelle 20: Fehlerkategorien, die in der einen Spalte nicht gezählt, jedoch in der anderen ausgewählt wurden

Fehlerkategorie	Anzahl in der anderen Fehlerkategorisierungsspalte	Prozent der Gesamtfehleranzahl (7135)
ORTHOAcc/Omission	50	0,7%
ORTHOAcc/Addition	21	0,3%
INTERPKomma/Omission	3	0,04%
ADJ/KongruenzG	15	0,2%
SUBST/KongruenzG	37	0,5%
PRÄP/Wahl	167	2,3%
Gesamt	293	4,1%

Insgesamt werden **2697** Fehlerkategorisierungen von 10.097 untersucht, was **26,7%** (ein Drittel) aller Okkurrenzen darstellt; siehe Tab. 21).

Tabelle 21: Gesamtwertung

Fehlerkategorie	Gesamtanzahl Fehlerkategorie 1 + alternative Fehlerkategorie	Prozent aller 10.097 Okkurrenzen
ORTHOAcc/Omission	348	3,5%
ORTHOAcc/Addition	203	2,0%
PHON/Substitution	535	5,3%
PRÄP/Wahl	452	4,5%
SUBST/KongruenzG	180	1,8%
ADJ/KongruenzG	402	4,0%
INTERPKomma/Omission	577	5,7%
Gesamt	2697	26,7%

Fast ein Drittel aller eingetragenen Fehlerkategorisierungen werden nun genauer untersucht: die Hinzufügung und Auslassung von Akzenten, die Veränderung der Lautmorphologie (die in einem erheblichen Maße mit Akzent-Fehlern zu tun hat), der lexikalische Gebrauch von Präpositionen, die Genus-Kongruenz von Substantiven und Adjektiven sowie die Auslassung von Kommata. Dies sind die Fehlerkategorien, welche im folgenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit näher untersucht werden.

4.2. Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im phonographemischen Bereich

Ausgehend von den Ergebnissen der quantitativen Datenauswertung (siehe Kapitel 4.2. und Abbildung 20) werden nun die Sprachstrukturen der statistisch ausgewählten Fehlerkategorien untersucht, um zu erkunden, welche spezifischen Sprachphänomene sich hinter diesen Fehlerkategorien verbergen und welche Fehlererscheinungen konkret auftreten.

Dieses Kapitel untersucht folgende, dem phonographemischen Bereich angehörenden, Fehlerkategorien (Tab. 22): ORTHOAcc/Omission (Akzent-Auslassung), ORTHOAcc/-Addition (Akzent-Hinzufügung) und PHON/Substitution (Veränderung der lautlichen Morphologie).

Tabelle 22: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorien Akzent-Auslassung und –Hinzufügung sowie Veränderung der lautlichen Morphologie

Fehlerkategorie	Gesamtanzahl Fehlerkategorie 1 + alternative Fehlerkategorie	Anteil an allen 10.097 Okkurenzen
→ ORTHOAcc/Omission	348	3,5%
→ ORTHOAcc/Addition	203	2,0%
→ PHON/Substitution	535	5,3%
PRÄP/Wahl	452	4,5%
SUBST/KongruenzG	180	1,8%
ADJ/KongruenzG	402	4,0%
INTERPKomma/Omission	577	5,7%
Gesamt	2697	26,7%

4.2.1. PHON/Substitution: Veränderung der Lautmorphologie

Bei der Fehlerkategorie „PHON/Substitution“, also der Veränderung der Lautmorphologie, handelt es sich immer um die Zuordnung zu einer alternativen, zusätzlichen Kategorie. Die primäre Fehlerkategorie bezeichnet immer die Ursache der lautmorphologischen Veränderung, wie zum Beispiel Akzent-Fehler. Dieses Kapitel untersucht die Veränderung der Lautmorphologie innerhalb der primären Fehlerkategorien mit mehr als 3 Okkurenzen (Tab. 23 & Abb. 36), und zwar Orthographie-Fehler (Akzent-, *cédille*-, Buchstaben-Modifikationsfehler) und wortbildungsmorphologische Fehler (speziell bei den Wortarten Substantiv, Verb, Adverb und Adjektiv).

Tabelle 23: Kategorie 1 zusammen mit PHON/Substitution als alternative Kategorie

Kategorie 1 zusammen mit PHON/Substitution als alternative Kategorie	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
ORTHOAcc/Omission	235	43,9%
ORTHOAcc/Addition	115	21,5%
SUBST/Bildung	35	6,5%
ORTHOLettre/Omission	29	5,4%
VERB/Bildung	23	4,3%
ORTHOLettre/Addition	23	4,3%
ORTHOLettre/Substitution	20	3,7%
ADV/Bildung	12	2,2%
ORTHOAcc/Substitution	11	2,1%
ADJ/Bildung	9	1,7%
ORTHOCédille/Omission	4	0,8%
VERB/Wahl	3	0,6%
ADV/Flexion	2	0,4%
KONJ/Bildung	2	0,4%
MOD/Bildung	2	0,4%
PRON/Bildung	2	0,4%
TEMP/Bildung	2	0,4%
ORTHOMorphem/Substitution	2	0,4%
KOLLOK/Wahl	1	0,2%
ORTHOMorphem/Addition	1	0,2%
PART/Bildung	1	0,2%
PART/Flexion	1	0,2%

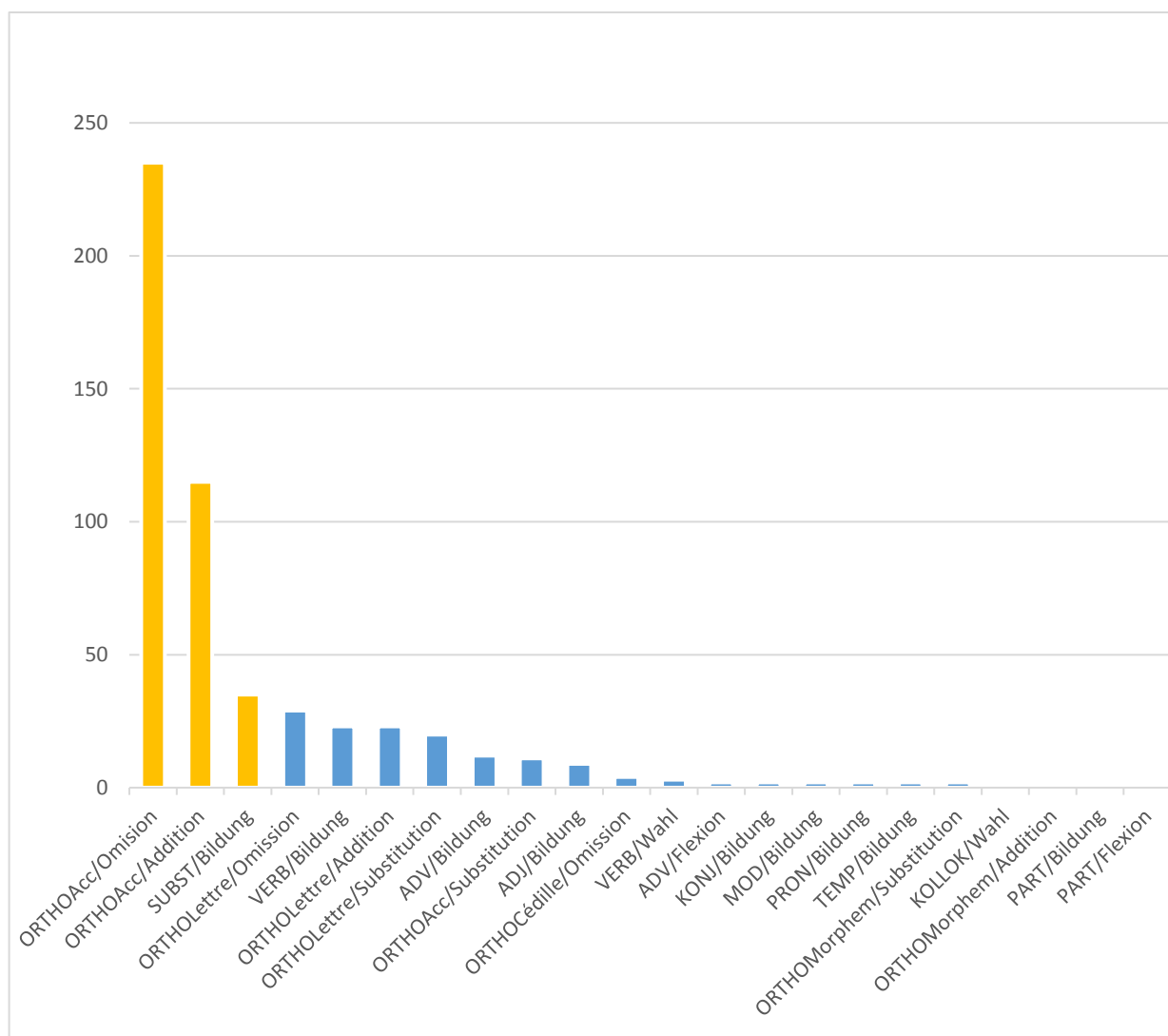


Abbildung 36: die in Tab. 23 stehenden Fehlerkategorien und Zahlen, die mit der Veränderung der lautlichen Morphologie zusammenhängen

Wenn man die Farben der grammatischen und weiteren Sprachbereiche sowie der Fehlerarten zum erneuten Mal wieder aufgreift (siehe 3.4.3.6.), um die in Tab. 23 stehenden Fehlerkategorien und Zahlen, die mit der Veränderung der lautlichen Morphologie zusammenhängen, anders darzustellen, ergibt sich folgende Tabelle (siehe Tab. 24):

Tabelle 24: die in Tab. 23 stehenden Fehlerkategorien und Zahlen, die mit der Veränderung der lautlichen Morphologie zusammenhängen zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche

Kategorie 1 zusammen mit PHON/Substitution als alternative Kategorie	Anzahl der Fehlerstellen
ORTHOAcc/Omission	235
ORTHOAcc/Addition	115
SUBST/Bildung	35
ORTHOLettre/Omission	29
VERB/Bildung	23
ORTHOLettre/Addition	23
ORTHOLettre/Substitution	20
ADV/Bildung	12
ORTHOAcc/Substitution	11
ADJ/Bildung	9
ORTHOCédille/Omission	4
VERB/Wahl	3
ADV/Flexion	2
KONJ/Bildung	2
MOD/Bildung	2
PRON/Bildung	2
TEMP/Bildung	2
ORTHOMorphem/Substitution	2
KOLLOK/Wahl	1
ORTHOMorphem/Addition	1
PART/Bildung	1
PART/Flexion	1

Wie zu erwarten, stehen syntaxbezogene Fehlerkategorien nicht mit der lautmorphologischen Veränderung in Verbindung. Mehrheitlich sind die Fehlerkategorien, die mit der lautmorphologischen Veränderung eines Wortes in Verbindung stehen, orthographischer Art (9/22 Kategorien: 440 Fehlerstellen von 535 (82,3%) – darunter insgesamt 361 Akzent-Fehler (67,5%)) und lexikalischer Art (7/22 Kategorien: 88 Fehlerstellen von 535 (16,5%)). Morphologische Flexionsfehler sowie Tempus- und Modusfehlerstellen bleiben die Ausnahme (4/22 Kategorien; 7 Fehlerstellen von 535 (1,4%)).

4.2.1.1. Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund orthographischer Fehler

4.2.1.1.1. Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund von *accent*-Fehlern

Bei 361 der 440 Orthographie-Fehler, die zur Veränderung der Lautmorphologie führen, handelt es sich um Akzent-Fehler (82%). Das bedeutet, dass durch Hinzufügen (32%), Auslassen (65%) oder Substitution (2%) eines *accents* die Aussprache des Wortes verändert wird.

4.2.1.1.1.1. Accent-Addition

Accent-Addition bezeichnet das fälschliche Hinzufügen eines *accents* an eine Stelle, an die keiner hingehört (Beispiele siehe Tab. 25). Dies hat in der überwiegenden Mehrheit der Fälle eine lautliche Veränderung des Wortes zur Folge. Bis auf wenige Fälle von *accent grave* bzw. *accent circonflexe*-Additionen, die bewirken, dass das „e“ [ɛ] statt [ə] ausgesprochen wird (**les aspects particulièrement*, **par exemple*, **sécret*, **achéter*), oder dass ein Nasal aufgelöst wird (**exemple*), handelt es sich hauptsächlich um Hinzufügungen von *accents aigus*. Das fälschliche Setzen des *accent aigu* tritt überwiegend beim Buchstaben „e“ auf und bewirkt, dass er [e] statt [ə] ausgesprochen werden müsste. Prinzipiell kommt dies sowohl am Anfang des Wortes (**mésure*, **religion*, **reçu*, **depuis*, **pétit*), in der Mitte (**inachévé*, **souveraineté*) als auch am Ende (**compétenté*, **de l'autre côté*) vor, wobei der *accent aigu* jedoch in den meisten Fällen in der ersten Silbe hinzugefügt wurde. (Tab. 25).

Tabelle 25: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer *Accent-Addition*

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	* <i>mésure</i> , * <i>religion</i> , * <i>déaise</i> , * <i>resocialisation</i> , * <i>un remède</i> , * <i>un représentant</i> , * <i>l'événement</i> , * <i>l'ingénieur</i> , * <i>quérelles</i> , * <i>souveraineté</i> , * <i>sémaines</i> , * <i>renonciation</i> , * <i>un devoir</i> , * <i>pilier</i> , * <i>cette demande</i>
Partizip	* <i>méné</i> , * <i>reçu</i> , * <i>en pèsant</i> , * <i>refusé</i> , * <i>demandé</i> , * <i>remis</i> ,
Präposition	* <i>dé</i> , * <i>depuis</i> ,
Adjektiv	* <i>pétit</i> , * <i>dangereuse</i> , * <i>de l'autre côté</i> , * <i>première</i> , * <i>élevée</i> , * <i>définié</i> , * <i>surgélé</i> , * <i>compétenté</i> , * <i>recherchée</i> , * <i>spécialés</i> , * <i>religieuse</i> , * <i>temporaire</i> , * <i>inachévé</i>
Verb	* <i>avoir besoin</i> , * <i>méner</i> , * <i>resocialiser</i> , * <i>achéver</i> , * <i>refuser</i> , * <i>démander</i> , * <i>retourne</i>
Article partitif	* <i>beaucoup dé</i> ,
Adverb	* <i>premièrement</i>
Partikel	* <i>il né</i> devient pas

4.2.1.1.1.2. Accent-Omission

Von den 361 *accent*-Fehlern handelt es sich bei 235 um die fälschliche Auslassung eines *accent*, was sich genauso verändernd auf die lautliche Morphologie auswirken kann. So wird beispielsweise durch das fehlende *accent* ein [e] oder ein [ɛ] zum [ə], wie bei *l'autre côte, *cette reforme, *problematiques oder *imprécisement (Tab. 26). Die überwiegende Mehrheit in dieser Fehlerkategorie betrifft auch hier den *accent aigu*.

Wie bei der Akzent-Hinzufügung gibt es jedoch einige wenige Fälle von *accent grave*- bzw. *accent circonflexe*-Auslassungen (*espece, *maniers, *empêché, *protégerais, *possede, *se réfère, *tres). Dies tritt auffällig häufig bei nicht-verinnerlichten Beugungen mancher Verben (wie posséder, se référer und protéger) auf, die bei der Konjugation ein *accent grave* bekommen. Dies führt somit zusätzlich noch zu einem Fehler der Tempusbildung (in der vorliegenden Arbeit werden jedoch bei mangelnder Trennschärfe nur die ersten zwei möglichen Fehlerkategorien angegeben).

Bei der Identifizierung dieser Fehlerkategorie der fehlenden *accent*-Setzung besteht die Schwierigkeit darin, zu entscheiden, ob man die Fehlerstelle tatsächlich so aussprechen würde, wenn das Wort keinen *accent* hätte. In der Tat kompensiert man bei manchen Wörtern das fehlende diakritische Zeichen automatisch, so dass man intensiv überlegen und ausprobieren muss, um – mit viel Intuition und Sprachgefühl (siehe 2.1.3.) – die richtige Entscheidung zu fällen.

Tabelle 26: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Accent-Omission

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	*l'autre côte, *cette reforme, *consequence, *salarie, *decision, *depression, *relevements, *representant, *resultat, *desordres, *employes, *intérêt, *securité, *différence, *reglementation, *intégrité, *periode, *regime, *securité, *repartition, *competence, *representation, *depenses, *opérateurs, *loyaute, *majorite, *nécessité, *réalité, *extérieure, *medecin, *preparation, *verité, *délibération, *developpement, *credit, *regle, *defaut, *résidence, *propriété, *répression, *delinquant, *desavantages, retraite
Partizip	*reduit, *prevu, *considéré, *interprété, *characterisé, *definis, *developpé, *decidant, *relie, *applique, *annule, *décide, *trouve, *décède, *critique,
Adjektiv	*nécessaire, *inadaptés, *fermes, *problematiques, *juvenile, *précédent, *depressif, *comprehensible, *qualifie, *licencie, *touche, *negligents, *interessée, *veritable, *précisé, *immédiat, *énumérés, *énumérées, *defini, *repréhensible, *matériel, *indeterminé, *différentes, *superieure, *evident, *legitime, *imperatives, *présidé, *decidé, *matériels, *extérieure, *present, *détruit, *precise, *general,

	*general, *anterieur, *determinable, *determiné, *verifier, defavorable, *intégrée, *précedent, *déterminees, *liste, *délibérés
Verb	*présente, *resoudre, *reflechir, *regler, *obeir, *considerer, *decrivent, *transférer, *protéger, *se réfèrent, *reunissent, *se présenter, *decide, *definit, *recupérer, *declare, *reussir, *reparer, *resultent, *prevait, *realiser, *reserver, *depend, *differentier, *designe, *prevait, *détermine
Adverb	*simultanément, *expressement, *definitivement, *liberalement, *le cas échéant, à *l'exterieur, *extremement, *generalement, *generalement, *specialement, *reellement, *regulièrement*imprécisément

4.2.1.1.1.3. Accent-Substitution

In dieser Studie trat der Fehler der *accent*-Substitution, d.h. dass ein *accent* fälschlicherweise durch ein anderes ersetzt wurde (Tab. 27), in insgesamt 11 Fällen auf. Es handelte sich ausschließlich um *accents graves*, die durch *accents aigus* ersetzt wurden, so dass [ɛ] zu [e] wird. Hier finden sich wieder nicht-verinnerlichte Beugungen von Verben (hier: *s'intégrer*, *se référer* und *interpréter*), die ihre konjugierte Form mit *accent grave* bilden.

Tabelle 27: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Accent-Substitution

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	*régle, *succés
Präposition	*après, *dés
Verb	*s'intégre, *se réfère, *interprète

4.2.1.1.2. Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer *cédille*-Omission

In der gesamten Stichprobe treten nur 6 *cédille*-Fehler auf: 4 Auslassungen, woraus eine lautmorphologische Veränderung resultiert (Tab. 28), und 2 Hinzufügungen (*menager* und *ici*), die keine Veränderung der lautlichen Morphologie zur Folge haben. Dies zeigt, dass die der *cédille* zugrunde liegende Logik (c+a = [ka] → *cédille* wird gesetzt, um den Laut [s] zu erzeugen → *ça*; versus c+i = [si] → keine *cédille* notwendig, um den Laut [s] zu erzeugen → *ici*) vereinzelt nicht klar ist.

Tabelle 28: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer *cédille*-Omission

Sprachkategorie	Wörter
Pronomen	*ca
Partizip	*commencant
Adjektiv	*influençable
Verb	*reçoit

4.2.1.1.3. Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Modifikation

Es treten 72 Fehler mit lautmorphologischer Veränderung auf, die durch eine Buchstaben-Modifikation verursacht wird (Tab. 29).

Tabelle 29: lautmorphologische Veränderung durch Buchstaben- Modifikation

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen
ORTHOLettre/Omission	29
ORTHOLettre/Addition	23
ORTHOLettre/Substitution	20
Gesamtergebnis	72

4.2.1.1.3.1. Buchstaben-Addition

Von den 72 Buchstaben-Modifikationen sind 23 Hinzufügungen (Tab. 29 und 30). Auffällig ist hier die fehlerhafte Nutzung von doppelten Konsonanten (**prissonier*, **appellant*, **choissit*) sowie die fehlerhafte Addition eines „i“ nach einem „s“ (**emprisonné*, **saisonnier*).

Tabelle 30: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Addition

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	* <i>prissonier</i> , * <i>méchanisme</i> , * <i>mesure</i> , * <i>responsabilité</i> , * <i>l'entendue</i> , * <i>la pollution</i>
Partizip	* <i>emprisonné</i> , * <i>appellant</i> , * <i>assassiné</i>
Adjektiv	* <i>dissuasifs</i> , * <i>suffisante</i> , * <i>favourable</i> , * <i>characterisé</i> , * <i>saisonnier</i>
Verb	* <i>emprisonner</i> , * <i>empeucher</i> , * <i>renouveler</i> , * <i>choissit</i> , * <i>conduissent</i>

4.2.1.1.3.2. Buchstaben-Omission

Wie bei den Hinzufügungen von Buchstaben sind auch bei den Auslassungen (Abb. 31) doppelte Buchstaben auffällig, wobei es sich in diesem Fall ausschließlich um doppelte „s“-Konsonanten handelt, wie zum Beispiel **accroissement*, **possibilité*, **missions*. Weiterhin ist das fehlende Schluss-„e“ auffällig (**origin*, **profano* und **semain*) sowie ein fehlender Konsonant in der Wortmitte (**instituition*, **capaoités*, **meuotre*, **autoes*). Darüber hinaus werden Vokale durch das Fehlen eines Buchstabens verändert: u statt ou (**supçonner*), o statt on (**annoce*), er statt ier (**saisonnoer*).

Tabelle 31: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Omission

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	*institution, *capacités, *semaine, *suicide, *accroissement, *possibilité, *missions, *missions, *origine, *meurtre, *annce
Partizip	*assassiné
Adjektiv	*française, *dissuasifs, *autoes, *saisonnier, *saisonner, *son, *profane, *supçonné
Verb	*supçonner, *imprisonner

4.2.1.1.3.3. Buchstaben-Substitution

Weiterhin werden Buchstaben auch fälschlicherweise durch andere ersetzt (Tab. 32). Zum Beispiel werden Nasale vertauscht: im statt em (**imprisonné*), in statt en (**indoctrinée*), en statt in (**enscrit*), en statt on (**correspond*), an statt in (**distancion*). Offenbar ist es den Studienteilnehmern nicht immer klar, wie die jeweiligen Nasallaute ausgesprochen und geschrieben werden, und/oder die Probanden können den phonemischen Unterschied nicht wahrnehmen. Weiterhin scheint auch die s-Regel, nämlich dass ein s zwischen zwei Vokalen [z] ausgesprochen wird und somit **exercice* und **efficace* durch diese falsche Schreibweise lautlich verändert werden, nicht immer bekannt zu sein.

Tabelle 32: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Substitution

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	*objectifs, *imprisonné, *espèce (espace), *potential, *délinquants, *exercice, *distancion, *Allemange
Partizip	*paie
Adjektiv	*efficace, *imprisonnée, *indoctrinée, *enscrit, *nouvaux
Verb	*correspond, *raprochait (reprochait), *imprisonner

4.2.1.2. Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund fehlerhafter Bildung

Der Unterschied zwischen einer einfachen Addition bzw. Omission eines Buchstabens oder eines Morphems und der fehlerhafte Bildung eines Wortes liegt darin, dass nicht nur Buchstaben aus Versehen oder wegen fehlerhaften Hörens vergessen oder hinzugefügt wurden, sondern dass der Schreiber annimmt, das Wort existiere in dieser Form tatsächlich. Hier findet also eine buchstäbliche Wortkreation statt.

Dies mag eine intuitive und diskutable Einteilung sein, jedoch konnte ich tatsächlich einen Unterschied feststellen zwischen der einfachen Hinzufügung, Auslassung oder

Vertauschung eines Buchstabens, wie beispielsweise in **le prisonnier*, **le bulot* oder **l'Allemaⁿge*, und der buchstäblichen Wortschöpfung, wie beispielsweise **l'usage^r*, **la condition^{ne}* oder **l'effic^{it}é*. Bei der buchstäblichen Wortschöpfung tritt nicht mehr nur eine lokale Fehlerstelle auf, sondern sie stellt die gesamte Wortbildungsmorphologie des Wortes in Frage. Die Hauptfrage bei dieser Entscheidung der Fehlerkategorisierung ist die, ob der Schreiber nicht genau weiß, wie das Wort lautet (ORTHO^Lettre), oder ob er annimmt, dass das Wort tatsächlich so heißt und demnach so geschrieben wird bzw. sich ein Wort ausdenkt (Bildung). In einigen Fällen, wie beispielsweise **l'employ^{er}* (für *employeur*) oder **le p^{ri}cipe*, mag die vorgenommene Fehlerkategorisierung dennoch spekulativ erscheinen. Häufig ergeben diese bildungs- und lautmorphologischen Fehler sogar nicht existierende Lexeme, wie beispielsweise bei **le trias*, **favor^{er}*, **practiqu^eement*, **singula^{ir}e* (siehe auch Tab. 33).

Tabelle 33: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund fehlerhafter Bildung

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	*une éval ^u tion, *les usage ^r s, *des use ^r s, *la répriss ⁱ on, *l'effic ^{it} é, *dissus ⁱ f, *le trias, *la compéti ^t ive, *l'entend ^{ue} (<i>étendue</i>), *la pris ⁱ on, *certaines condition ^{ne} , *les coû ^t es, *lect ⁱ on, *ivroign ^e s, *circumstances, *l'employ ^{er} , *l'amplitud ^e , *actid ^e nces (<i>accidents</i>), *crédit ^e s, *commenc ^e ment, *des peubl ^e s, *pren ^e sence, *la nec ^e ssité, *p ^{ri} cipe, *une part ^e , *le sub ^g et, *un mo ⁱ ns, *ses collue ^g es
Verb	*favor ^{er} , *répr ^e sser, *supr ^e sser, *conclu ⁱ re, *disr ^e spect ^e , *suiv ⁱ r, *renov ^e llant, *financ ⁱ er, *cont ^o ent, *deman ^o ent, *redar ^e dent, *refl ^e ct ^e r, *damander
Adverb	*d'ap ^o rd; *néanmo ⁱ s; *en revan ^g e; *Ice; *practiqu ^e ement; *prop ^o ablement
Adjektiv	*singula ^{ir} e; *cré ^e *imprisonné ^o ; *financi ^e ls; *minimu ^o s; *impouventabl ^e o; *inimagin ^a ble; *injustific ^a ble

4.2.2. ORTHO^{Acc}: accent-Fehler

Mit insgesamt 572 (501 + 71) Okkurenzen in der gesamten Stichprobe sind die *accent*-Fehler unter den Orthographie-Fehlern stark repräsentiert (45%) und machen allein 5,7% des gesamten Fehlerbestands aus. Von den 501 Akzentfehlern in der primären Fehlerkategorie beruhen 480 Fehler auf der Auslassung oder Hinzufügung eines *accent*, wovon 350 dieser Fehler eine lautmorphologische Veränderung zur Folge haben. In diesem Kapitel werden die übrigen 130 *accent*-Auslassungs- und Hinzufügungsfehler betrachtet, die keine lautmorphologische Veränderung zur Folge haben, d.h. die zwar sicht-, aber nicht hörbar sind, sowie die 71 *accent*-Fehler ohne phonetische Veränderung, die sich in der sekundären, alternativen Fehlerkategorie befinden (Tab. 34). In einigen Fällen wäre PHON/Substitution eine mögliche dritte Fehlerkategorie gewesen, wie zum Beispiel bei:

les juges ont bien applique la loi. Hier wurde der Fokus jedoch – zusätzlich zur *accent*-Fehlerkategorisierung – auf die verletzte Flexion des Partizips gelegt, so dass die phonetische Veränderung in der Beschreibung nicht erscheint.

Tabelle 34: Anzahl der zu untersuchenden Accent-Fehler

alternative Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen
ORTHOAcc/Addition	21
ORTHOAcc/Omission	50
Fehlerkategorie 1 (außer PHON)	
ORTHOAcc/Omission	63
ORTHOAcc/Addition	67
Gesamt	201

4.2.2.1. ORTHOAcc/Omission

Die 113 hier untersuchten *accent*-Auslassungsfehler (63 aus der Fehlerkategorie 1 und 50 aus der alternativen Fehlerkategorie; siehe Tab. 34) haben keine lautmorphologische Veränderung zur Folge. Sie betreffen das alleinstehende „e“ am Anfang des Wortes (**equilibre*), sowie das fehlende *accent grave* in -ème-Wörtern (**systeme*, **probleme*). Im Gegensatz zu den die Lautmorphologie verändernden *accent*-Fehlern sind hier auch andere Buchstaben als „e“ betroffen: **coté*, **controlés*, **tache*, **batiment*, **sur*, **fut-elle*, **ou* bzw. **la* (Tab. 35).

Tabelle 35: Accent-Omission

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	* <i>coté</i> , * <i>controlés</i> , * <i>equilibre</i> , * <i>laïcité</i> , * <i>execution</i> , * <i>executif</i> , * <i>couts</i> , * <i>systeme</i> , * <i>probleme</i> , * <i>échange</i> , * <i>role</i> , * <i>dépot</i> , * <i>tache</i> , * <i>batiment</i>
Partizip	* <i>créé</i> , * <i>échappés</i> , * <i>étant</i> , * <i>ont du</i> , * <i>voteé</i> , * <i>adopté</i>
Präposition	* <i>a</i>
Adjektiv	* <i>éducatif</i> , * <i>agés</i> , * <i>établie</i> , * <i>économiques</i> , * <i>troisième</i> , * <i>deuxième</i> , * <i>étroit</i> , * <i>spéciales</i> , * <i>sur</i>
Verb	* <i>connaitre</i> , * <i>arrete</i> , * <i>controler</i> , * <i>éviter</i> , * <i>échapper</i> , * <i>fut-elle</i> ,
Adverb	* <i>tot</i> , * <i>après</i> , * <i>ou</i> , * <i>la</i>

4.2.2.2. ORTHOAcc/Addition

Insgesamt 89 Fehler sind *accent*-Hinzufügingsfehler, die die Lautmorphologie nicht verändern. Diese *accent*-Addition ohne lautmorphologische Veränderung erscheint, wenn ein „e“ nicht [ə] sondern [e] oder [ɛ] ausgesprochen wird, jedoch keinen *accent* in seiner

Schreibweise besitzt, wie beispielsweise in **élection*, **effectué*, **exécution*, **piéd*, **tièrs* oder **téchniques* (siehe Tab. 36). Dies betrifft die Aussprache von „e“ als [ɛ] – vor einem doppelten Konsonant (*intellectuelle*, *effet*) sowie vor einem Konsonant, wenn das „e“ nicht am Ende einer Silbe steht (*responsable*, *fermé*, *quelques*, *exemples*).

Auch wenn **ré*ponsable oder **é*stiment etwas anders ausgesprochen werden sollten als *responsable* und *estiment*, werden diese Fehler nicht zu denjenigen gezählt, die lautmorphologische Veränderungen verursachen, da in Frankreich *é* und *è* von Region zu Region unterschiedlich gehandhabt werden, d.h. dass ein Teil der Muttersprachler diese Wörter tatsächlich mit [e] statt [ɛ] so aussprechen, beispielsweise in **ré*ponsable und **é*stiment.

Darüber hinaus werden *accents* auch dann fälschlicherweise hinzugefügt, wenn zwei Schreibweisen – mit und ohne *accent* – existieren und beide Varianten vom Autor vertauscht werden, wie zum Beispiel bei *la* und *là*, *a* und *à*, *ou* und *où*, *sur* und *sûr*. Weiterhin kann sich ein *accent* an einer falschen Stelle befinden, wenn er auf einem nahe stehenden Vokal gesetzt werden sollte, dort jedoch fehlt, wie zum Beispiel bei **voteé*, **adoptéé* oder **necéssaire* (siehe auch Tab. 36).

Vereinzelte werden *accents circonflexes* fälschlicherweise auf Wörter gesetzt, wo sie nicht hingehören, wie bei **grâve*, **précisé*, **dûres*. Außer eventueller ästhetischer Gründe habe ich keine brauchbare Erklärung für diese orthographischen Fehler.

Tabelle 36: Accent-Addition

Sprachkategorie	Wörter
Substantiv	* <i>é</i> ffet, *l'impréssion, *in <i>é</i> fficaces, *représsion, *préssion, *d <i>é</i> stinataires, * <i>é</i> spèce, *ré <i>é</i> lection, * <i>é</i> fficacité, * <i>é</i> xécution, *pi <i>é</i> d, *tièrs, *t <i>é</i> rritoire, *qu <i>é</i> stion, * <i>é</i> xistence,
Partizip	*vote <i>é</i> , *adopt <i>éé</i>
Artikel	*l <i>à</i>
Präposition	*s <i>ûr</i>
Adjektiv	* <i>ré</i> ponsable, *int <i>é</i> llektuelle, * <i>é</i> ffectué, *né <i>é</i> ssaire, * <i>é</i> fficace, *f <i>é</i> rmés, *grâ <i>ve</i> , *dû <i>res</i> , *ch <i>è</i> rs, *fl <i>é</i> xibles, * <i>é</i> xactes, *préc <i>é</i> sé, *t <i>é</i> chniques, * <i>é</i> ssentiels, *impréssionnants, *adr <i>é</i> ssés, *qu <i>é</i> lques
Verb	* <i>é</i> stiment, * <i>à</i> , *vari <i>é</i> r, * <i>é</i> xistent, * <i>ré</i> specte, * <i>é</i> x <i>é</i> cdait, * <i>ré</i> sponsabiliser, * <i>é</i> xercent, *con <i>è</i> rne, *c' <i>é</i> st, * <i>é</i> vit <i>é</i> r, *lev <i>é</i> r, *ex <i>è</i> rce
Adverb	* <i>à</i> près, *c <i>é</i> sser
Konjunktion	*o <i>ù</i>

4.3. Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im lexikalischen Bereich

In diesem Kapitel wird die dem lexikalischen Bereich angehörende Fehlerkategorie der Präpositionswahl genauer untersucht („PRÄP/Wahl“; siehe Tab. 37). Die Präpositionswahlfehler sind definiert als Fehler, in denen eine falsche Präposition statt der richtigen genutzt wurde, wie beispielsweise in: *le débiteur n'est pas obligé *à exécuter un résultat déterminé* (richtig: *d'*), *l'UMP pense *de l'introduction des travaux de réparation* (richtig: *à*) oder *ce qui permet *à continuer* (richtig: *de*). Präpositionsomissionsfehler, wie beispielsweise in *On a besoin *ø une chose* werden in dieser Kategorie nicht berücksichtigt.

Die Ergebnisse werden im Folgenden unkorrigiert vorgestellt, d.h. die betroffenen und somit zu untersuchenden Stellen werden in Rot markiert. Der Rest des Satzes bleibt ohne Korrektur, also in der originalen Schreibweise des Autors, um aufzuzeigen, welche weiteren fachsprachlich merkmalarmer Schwierigkeiten bei der Bearbeitung anspruchsvoller, spezialisierter Texte auftreten können.

Tabelle 37: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorie der Präpositionswahl

Fehlerkategorie	Gesamtanzahl Fehlerkategorie 1 + alternative Fehlerkategorie	Anteil an allen 10.097 Okkurenzen
ORTHOAcc/Omission	348	3,5%
ORTHOAcc/Addition	203	2,0%
PHON/Substitution	535	5,3%
→ PRÄP/Wahl	452	4,5%
SUBST/KongruenzG	180	1,8%
ADJ/KongruenzG	402	4,0%
INTERPKomma/Omission	577	5,7%
Gesamt	2697	26,7%

Insgesamt sind für die Präpositionswahlfehler 452 Okkurenzen vorhanden, von denen 167 in der primären und 285 in der alternativen Fehlerkategorie auftreten. 35 der 167 primären PRÄP/Wahl-Fehler (21%) weisen zusätzlich eine alternative Fehlerkategorie auf (siehe Tab. 38 und Abb. 37), wobei es sich hier in überwiegendem Maße (60%) um Kollokationswahlfehler handelt. Die restlichen 132 Fehler (79%) hingegen besitzen keine alternative Fehlerkategorisierung und werden daher als „reine“ Präpositionswahlfehler ausgewertet.

Tabelle 38: PRÄP/Wahl-Fehler mit einer alternativen Fehlerkategorie

Alternative Fehlerkategorie zu PRÄP/Wahl in der Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen	Anteil an allen 167 Okkurenzen	Anteil an allen 35 doppelt kategorisierten Fehlerstellen
Leerstellen: Reine Präpositionsfehler ohne alternative Fehlerkategorie	132	79,0%	
KOLLOK/Wahl	21	12,6%	60,0%
REG/Wahl	4	2,4%	11,4%
PRÄP/Bildung	3	1,8%	8,6%
KONJ/Wahl	2	1,2%	5,7%
ART/KongruenzG	1	0,6%	2,9%
ART/Omission	1	0,6%	2,9%
ART/Wahl	1	0,6%	2,9%
KOLLOK/Bildung	1	0,6%	2,9%
PRÄP/Addition	1	0,6%	2,9%
Gesamtergebnis	167	100%	100%

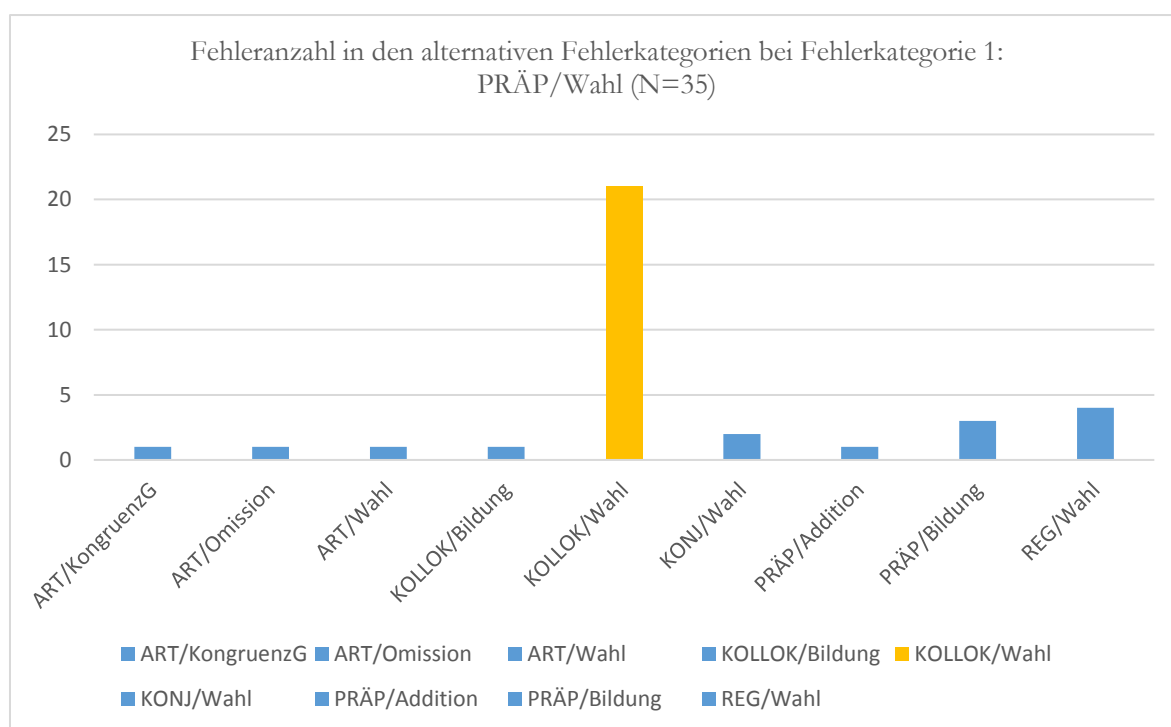


Abbildung 37: PRÄP/Wahl-Fehler mit einer alternativen Fehlerkategorie

86% der 285 Präpositionswahlfehler in der alternativen Fehlerkategorie weisen als primäre Kategorisierung hauptsächlich Valenz-Fehler des Verbs (38%), Valenz-Fehler des Substantivs (33%) sowie Kollokationsbildungen (16%) auf (siehe Tab. 39 und Abb. 38).

Tabelle 39: Fehler aus der Fehlerkategorie 1 in Verbindung mit Präpositionswahlfehler in der alternativen Fehlerkategorie

PRÄP/Wahl (alternative Fehlerkategorie)	Anzahl der Fehlerstellen	Anteil an allen 285 Okkurenzen
dazu gehörige Fehlerkategorie 1	285	100%
VV/Bildung	108	37,9%
VN/Bildung	91	31,9%
KOLLOK/Bildung	45	15,8%
VA/Bildung	19	6,7%
PASS/Bildung	12	4,2%
KOLLOK/Wahl	7	2,5%
REG/Wahl	2	0,7%
ADV/Bildung	1	0,4%
Gesamtergebnis	285	100%

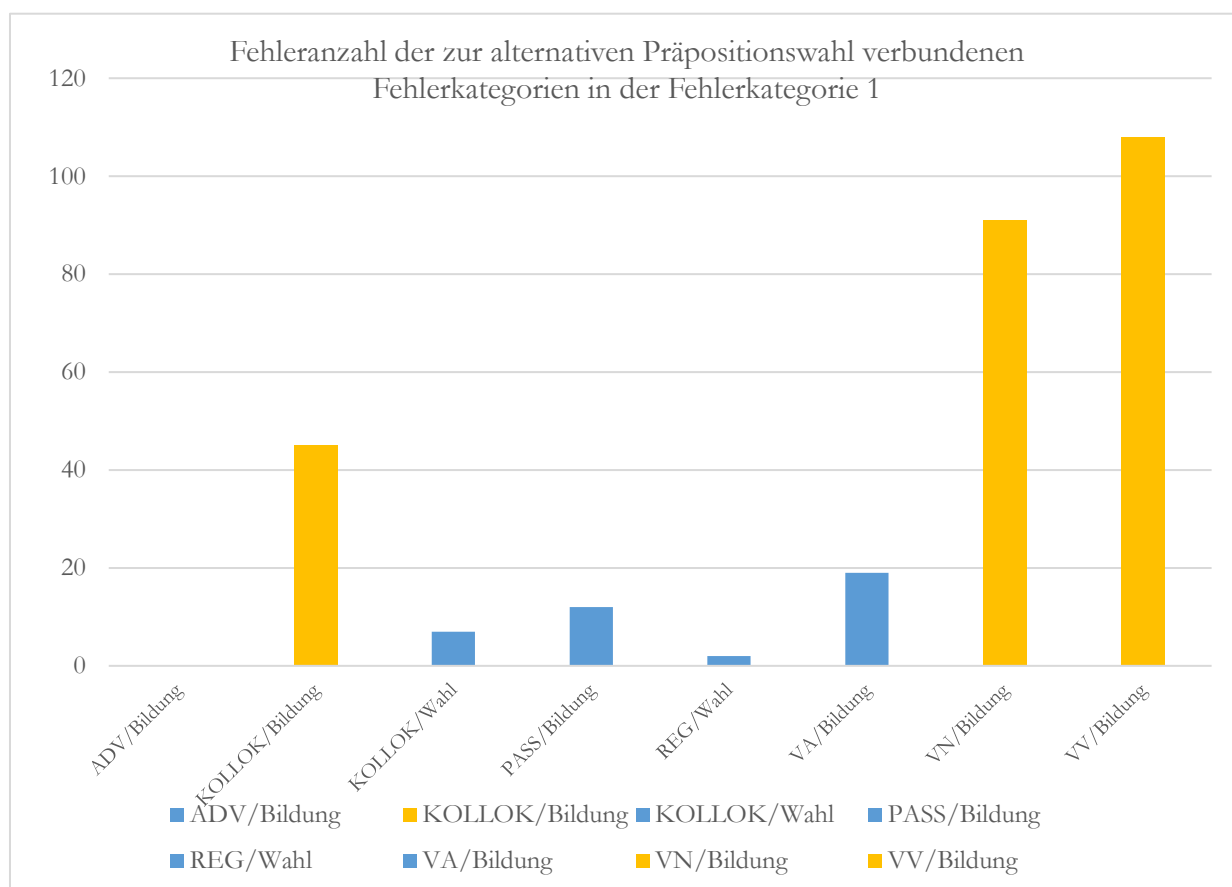


Abbildung 38: Fehler aus der Fehlerkategorie 1 in Verbindung mit Präpositionswahlfehler in der alternativen Fehlerkategorie

4.3.1. à/de

4.3.1.1. à statt de

Die Ergebnisse zeigen, dass die Präpositionen à und de im Rahmen von Kollokationen und Valenzen häufig vertauscht werden. In den meisten Fällen wird à statt de in den folgenden Redewendungen verwendet (siehe auch Abb. 39):

- 1) *d'un côté, de l'autre côté*, die verschiedene Varianten durch die ganzen Texte kennt, wie zum Beispiel: *à l'autre coté (richtig: de), *à l'un côté (d'). Es ist offenbar nicht einfach, die Redewendung „einerseits, andererseits“ ins Französische zu übertragen.
- 2) *avoir oder donner le droit de faire qc: donner le droit *à saisir le Conseil Constitutionnel (de), l'acquéreur a toujours le droit *à demander des dommages-intérêts (de)*. Diese Redewendung ist v.a. im juristischen Kontext stark vertreten, wie auch *être obligé de faire qc (le débiteur n'est pas obligé *à exécuter un résultat déterminé (d')), l'obligation de faire qc (l'obligation des États membres *à prendre toutes mesures pour assurer l'exécution du traité (de)), être tenu de faire qc (le vendeur est tenu *à vendre si l'acheteur lève son option (de)), permettre à qn de faire qc (permet *à conclure (de)), tenir compte de qc (si le vendeur se tenait pas compte *à l'obligation d'information (de)), refuser de faire qc (la Cour de cassation refusait *à suivre sa argumentation (de)), être libre de faire qc (la personne reste toujours libre *à se decide pour ou contre (de)) oder avoir la possibilité de faire qc (avoir la possibilité *à déterminer libre leur prix (de))*.

*à l'autre coté (de), *à l'un côté (d'), la fraude *au fils (du), selon la loi *à l'époque (de), dans ce cas l'ordre public accepte le mariage, comme il était confirmé *à l'arrêt « Rhobi » 1983 (dans), la situation au moment de la demande *au cour (de la), la propriété *à la chose est transmis à l'acheteur (de), le contenu de cette révision était de donner le droit *à saisir le Conseil Constitutionnel (de), les plaideurs ont en général la possibilité *à invoquer une loi étrangère (d'), les distributeur doivent avoir la possibilité *à déterminer libre leur prix (de), le CC n'a pas la compétence *à contrôler les loi constitutionnelles (de), ne proposition à conclure un contrat (de), cet article contient l'obligation des États membres *à prendre toutes mesures pour assurer l'exécution du traité; (de), les relations entre un État partie aux deux traités et un État parti *à l'un de ces traités seulement (de), les parties *au traité antérieur (du), il y a deux possibilités *à se rassurer de sa confiance (de), la liberté *à l'usage de l'internet doit être respectée (d'usage), ce qui permet *à continuer (de), *permet à conclure, le salarié est donc obligé *à “voyager” dans une zone défini dans cette clause (de), la personne reste toujours libre *à se decide pour ou contre (de), les employeurs pouvaient être tentés *à remplacer le licenciement économique par la rupture conventionnelle (de), la société Allaman est obligé *à transférer la propriété aux époux Basset (de), le débiteur n'est pas obligé *à exécuter un résultat déterminé (d'), le Président peut décider aussi indirectement *aux actes qui sont liste comme exception en article 19 (des), elle transmet la version à la première assemblée qui discute *à la proposition de loi en cette version (de), le Président de la République fait partie *au Conseil des Ministres (du), le débiteur ne peut pas garantir *à fournir un objet déterminé (de), le vendeur manque *à faire la délivrance (de), si le vendeur se tenait pas compte *à l'obligation d'information et de renseignement (de), l'acquéreur a toujours le droit *à demander des dommages-intérêts (de), le vendeur n'est pas tenu *à conseiller l'acheteur (de), le vendeur n'est pas obligé

*à vendre son bien (de), le vendeur est tenu *à vendre si l'acheteur lève son option (de), les juges français doivent se tenir compte *à la choix d'une loi des parties (du), le juge n'est pas tenu *à appliquer d'office une loi étrangère (d'), la Cour de cassation refusait *à suivre sa argumentation (de), le PR est obligé *à promulger la loi (de).

Abbildung 39: à statt de

4.3.1.2. de statt à

Andersherum wird auch häufig de statt à genutzt, und zwar überwiegend in Redewendungen, die merkmalarmer Art sind und im juristischen Kontext vermehrt auftreten (siehe auch Abb. 40):

- *autoriser qn à faire qc / être autorisé à faire qc: on est autorisé *d'un CDD pour remplacer un autre salarié (à utiliser un CDD),*
- *obliger qn à faire qc: la violation du droit communautaire qui les oblige *de payer pour les dommages causés par la violation (à),*
- *s'engager à faire qc: il s'engage *de mettre en œuvre tous les moyens pour y parvenir (à),*
- *forcer qn à faire qc: une peine ne forcera pas le condamné *d'aller au prison (à),*
- *s'obliger à faire qc: le vendeur s'oblige seulement *d'apporter la chose (à),*
- *s'opposer à qc/ qn: les opposants *de l'institution la critiquent (à),*
- *être soumis à qn/ qc: les effets de mariage en France sont soumise *de la loi nationale des époux (à),*
- *appartenir à qn: l'initiative d'une loi peut appartenir *du gouvernement ou *du parlement (au/ au).*

Weiterhin werden fachsprachlich noch merkmälärmere Verben und Substantive, deren Valenz sprachlich richtig mit à gebildet wird, fälschlicherweise mit de gebildet:

- *(avoir/ exister) une tendance à faire qc: il existe en Europe une tendance *d'essayer de protéger les droits d'auteurs (à),*
- *avoir des difficultés à: ils ont en plus des grandes difficultés *de trouver des cellules pour les récidivistes (à),*
- *réussir à faire qc: le salarié n'a pas réussi *de gagner le litige devant la cour d'appel (à),*
- *penser à qc: l'UMP pense *de l'introduction des travaux de réparation (à),*

- *demandar qc à qn: les époux Basset demandent le versement de dommages et intérêts *de la société Allaman (à),*
- *aider qn à faire qc: aider les délinquants *de se réintégrer à la société (à).*

Die hier aufgeführten Präpositionen gehören, bis auf vereinzelte Fehler, wie z.B. **Du début de la 5^{ème} République (au)*, fast ausschließlich einer Kollokation bzw. einer Valenz an.

**Du début de la 5^{ème} République (au), les opposants *de l'institution la critiquent (à), il existe en Europe une tendance *d'essayer de protéger les droits d'auteurs (à), ils ont en plus des grandes difficultés *de trouver des cellules pour les récidivistes, une peine ne forcera pas le condamné *d'aller au prison (à), il ne réussit plus *de trouver assez d'estimation dans la société (à), l'UMP pense *de l'introduction des travaux de réparation (à), ont comme but d'aider les délinquants *de se réintégrer à la société (à), on est autorisé *d'un CDD pour remplacer un autre salarié (à utiliser un CDD), Les époux Basset demandent le versement de dommages et intérêts *de la société Allaman (à), Les époux Bassets ont acheté une cuve *de la société Allaman. (à), le salarié n'a pas réussi *de gagner le litige devant la cour d'appel (à), la reconnaissance d'une responsabilité des États membres pour la violation du droit communautaire qui les oblige *de payer pour les dommages causés par la violation (à) l'initiative d'une loi peut appartenir *du gouvernement ou *du parlement(au/au), le président est aussi autorisé *d'influencer la législative (à), il s'engage *de mettre en œuvre tous les moyens pour y parvenir (à), les tribunaux nationales, de l'autre côté, peuvent forcer les États *de respecter les droits (à), la directive oblige les États membres *d'atteindre un résultat défini (à), la cour force le débiteur *d'exécuter son obligation (à), une nouvelle loi qui oblige le débiteur *d'exercer sa prestation (à), il peut 'demander' *de PM de présenter sa démission (au), Il n'oblige les parties que *de conclure des contrats futurs ensemble (à), Le vice doit nuire *du usage normal (à l'), l'un s'oblige *de livrer la chose et l'autre l'a payer (à), le vendeur s'oblige *de transférer la chose (à), le vendeur s'oblige seulement *d'apporter la chose (à), Les effets de mariage en France sont soumis *de la loi nationale des époux (à), le promettant s'engage *de vendre un bien à une personne déterminée (à), le contrat de vente oblige le vendeur *de transmettre la propriété à l'acheteur (à).*

Abbildung 40: de statt à

4.3.2. dans

4.3.2.1. à statt dans / dans statt à

Dans und à werden zumeist in Adverbialbestimmungen des Ortes verwechselt, d.h. die Unterschiede in der Ortsbestimmung durch dans versus à sind dem Autor nicht gewahr (siehe Abb. 41). Die fälschliche Verwendung der Präposition à tritt v.a. bei der Bezugnahme auf geschlossene Räumlichkeiten auf, die – sprachlich korrekt – von der Präposition dans begleitet werden würde, wie zum Beispiel in:

- *les délinquants peuvent rester *à leurs appartements (dans),*
- *on veut que plus de mineurs délinquants peuvent être envoyés *à des centres d'éducation fermés (dans),*

- *il faut lutter contre la criminalité là, où elle se développe, donc *aux quartiers difficiles et *aux écoles (dans),*
- *l'UMP veut adopter un code pénal spécifique pour la justice des mineurs, augmenter les places pour les mineurs délinquants *aux établissements publics d'insertion de la défense (Epide) (dans).*

Andersherum wird sowohl bei der Bezugnahme auf Institutionen, die als solche verstanden werden sollen, als auch bei Gebäuden zur Beschreibung des Ortes fälschlicherweise *dans* statt der sprachlich korrekten Präposition *à* verwendet:

- *il doit respecter la majorité *dans le Parlement (au),*
- *respecter la majorité *dans l'Assemblée nationale (à).*

Weitere Auffälligkeiten sind feste Kollokationen wie *au quotidien* (**dans le* *cotidien*), *dans un processus* (**au* *procès de la création d'une nouvelle loi*), *dans la société* (**à la* *société en général*) bzw. *dans ce cas* (**au* *cas pratique*), die nicht bekannt oder nicht automatisiert sind, sowie *à / dans un endroit*.

Au* cas pratique (dans ce), l'employé n'était pas **à* un lieu où (sur un lieu; à / dans un endroit), les délinquants peuvent rester **à* leurs appartements (dans), on veut que plus de mineurs délinquants peuvent être envoyés **à* des centres d'éducation fermés. (dans), il faut lutter contre la criminalité là, où elle se développe, donc **aux* quartiers difficiles et **aux* écoles (dans), l'UMP veut adopter un code pénal spécifique pour la justice des mineurs, augmenter les places pour les mineurs délinquants **aux* établissements publics d'insertion de la défense (Epide) (dans), une peine de prison ne contribue pas beaucoup à mettre fin à des activités criminelles ni de la personne concrète, ni **à* la société en général. (dans), se réintégrer **à* la société (dans), **Aux* tribunaux d'instance (dans les), C'est extrêmement plus qu'aux* autres pays (que dans les), 'il doit jouer un rôle neutre **à* la politique actuelle (dans), le sénat n'a pas la même importance **au* *procès de la création d'une nouvelle loi* (dans le processus) l'employeur a des motifs qui ne sont pas **à* l'intérêt de l'entreprise (dans), Les députés se regroupent **aux* groupes politiques (dans les), une involvement grave de l'État **aux* libertés individuelles (dans les).

travailler ensemble **dans le* Gouvernement (au), des obligations que les gens créent entre eux **dans le* *cotidien* (au), il doit respecter la majorité **dans le* Parlement (au), respecter la majorité **dans* l'Assemblée nationale (à).

Abbildung 41: *à* statt *dans* / *dans* statt *à*

4.3.2.2. *en* statt *dans* / *dans* statt *en*

Ein häufiger Fehler war die fälschliche Verwendung von *en* in der Redewendung *dans ce cas* (siehe auch Abb. 42):

- **en* 580 000 cas il y avait un premier avertissement (dans),
- **en* deuxième cas (dans le),

- **en* ce cas-là (*dans*).

Umgekehrt wird auch *dans* statt *en* genutzt:

- **dans un* arrêt maladie (*en* arrêt),
- **dans* le prison (*en*),
- **dans* ses trois ans (*durant ces / en* trois ans).

Besonders auffällig war hier die mangelhafte Übernahme grammatikalisch korrekter Phrasen aus dem Aufgabentext bzw. der Fragestellung, beispielsweise bei der Redewendung *être en arrêt maladie* (krankgeschrieben sein).

Ferner ist die korrekte Bildung von Zeitangaben (**dans ces trois ans*) ein grundlegender und fester Bestandteil des Unterrichts zum L2-Erwerb Französisch. Wenn sich Unklarheiten aus Studierenden-Produktionen zeigen sollten, wäre es unbedingt angezeigt, diese gesondert zu wiederholen und zu üben – insbesondere im juristischen Kontext, da die Angabe von korrekten Zeitpunkten und Zeitabläufen in rechtlichen Belangen eine zumeist fundamentale Rolle spielen.

**en* 580 000 cas il y avait un premier avertissement. (*dans*), **En* 35 000 cas, une deuxième avertissement était indisponible (*dans*), **En* cas présent, (*dans*), la Cour de Cassation a prévu une application d'office seulement **en* 2 cas (*dans*), **En* ce cas-là (*dans*), il meurt **en* accident (*dans un*), **en* deuxième cas (*dans le*);

**Dans la* période de concordance politique, (*en*), l'employé se trouvait **dans un* arrêt maladie (*en* arrêt), **dans* le prison (*en*), **dans* ses trois ans (*durant ces / en*).

Abbildung 42: *en* statt *dans* / *dans* statt *en*

4.3.2.3. *dans* statt *de* und *sur*

Die Präposition *dans* wird in wenigen Fällen auch mit *de* und *sur* vertauscht (siehe Abb. 43). In dieser Studie sind die typischsten Beispiele hierfür **dans la même façon* (*de*) und **dans l'Internet* (*sur Internet*):

- **Dans la même façon* (*de*), genauso wie **dans une manière abusive* (*d'*) bei den locutions prépositives (siehe 4.3.7.), sind feste Redewendungen, bei denen sehr häufig fälschlicherweise *dans* statt *de* verwendet wird.
- **Dans l'Internet* hingegen ist ein spezieller Sonderfall, da sich nicht einmal die Franzosen selbst bezüglich der Regelschreibung dieses Ausdrucks sicher bzw. einig

sind. Nicht nur Studierende, sondern unter Umständen auch Korrektoren (inklusive Muttersprachlern), sind mit der Einbettung des – nun doch nicht mehr so neuen – Internets im Text unsicher: Heißt es „*dans l'Internet*“? „*sur l'Internet*“? Oder doch „*sur internet*“ ohne Artikel? Wird es groß- oder kleingeschrieben? Theoretisch sind alle Varianten möglich, das Sprachgefühl und das *usage* tendieren allerdings eindeutig zum „*Internet*“ mit *majuscule*⁴³ und ohne Artikel. Somit wird eindeutig die Präposition *sur* verlangt, also korrekt: „*sur Internet*“.

la position **dans le* peuple change (du), la norme elle-même, qui prescrit la procédure de révision, peut être abrogée **dans la* même façon (de), accidents **dans la* circulation (de), le pourcentage d'augmentation était beaucoup plus grande que cette **dans les* autres (celle des).

La maison n'est pas celle que M. Doucefrance avait vue **dans les* photos (sur), des entraves tarifaires non-tarifaires **sur le* zone libre-échange (dans), **dans l'Internet* (sur Internet).

Abbildung 43: *dans statt de und sur*

4.3.3. avec / de / en / à cause de *statt* par - par *statt* de / à / dans / en

Die Präposition *par* drückt oft eine adverbiale Bestimmung des Mittels (instrumental) aus und wäre in fast allen unten stehenden Beispielen (siehe Abb. 44) durch die deutsche Präposition „durch“ zu übersetzen. Es ist hier jedoch festzustellen, dass die deutschen Schreiber der vorliegenden Studie stattdessen mehrheitlich *avec* verwenden, wie beispielsweise in: *l'augmentation dans les cours d'appels s'explique *avec l'augmentations dans les TGI (par)*. Diese fehlerhafte Verwendung von *avec* statt *par* lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass eine adverbiale Bestimmung des Mittels (instrumental) im Deutschen sowohl mit der Präposition „mit“ als auch mit der Präposition „durch“ möglich ist: *ceci explique peut-être cela...*

Par wird bei Passivbildungen bzw. da, wo sich ein complément d'agent befindet, welches im Französischen immer mit *par* gebildet wird, fälschlicherweise durch *de* ersetzt, wie zum Beispiel in:

- *l'application des lois *de juges de fond (par les),*
- *Ce système est marqué *de la dépendance des autres (par).*

⁴³ „En France on dit „Internet“. On ne dit jamais, l'Internet“ <http://rue89.nouvelobs.com/2015/07/31/internet-internet-260520> [letzter Zugriff: 17.05.2016]

Dieser Fehler lässt sich dadurch erklären, dass das complément d'agent im Deutschen immer mit der Präposition „von“ gebildet wird, welche in den meisten Phrasen fälschlicherweise mit *de* übersetzt wird.

Auch bei einigen Verb-Valenzen wird *par* statt *de* verwendet, wie zum Beispiel in:

- *les traités ouverts, sémi-ouverts et fermés se distinguent l'un de l'autre *d'un certain nombre maximal de membres et *de la qualités de leurs membres (par/par).*

prévenir à la criminalité, par exemple *avec des observations (par), la possibilité de punir les mineurs plus tôt *avec des travaux de réparation (par), l'UMP veut introduire une nouvelle sanction *avec la réforme. (par), le gouvernement réprime la criminalité *avec des mesures dures. (par), il peut aussi rompre le contrat *avec une démission (par), *Avec cette mesure on a limité le pouvoir du Parlement. (par), il devrait sanctionner le délinquant *avec la peine minimum (par), un délit que normalement n'est pas puni *avec un peine minimum (par), l'augmentation dans les cours d'appels s'explique *avec l'augmentations dans les TGI (par), le président peut essayer de changer cela *avec sa dissolution (par)

l'application des lois *de juges de fond (par les), c'est vraiment difficile d'obtenir l'exécution ou l'indemnisation *d'un professionnel en faillite. (par), les juges français doivent se tenir compte à la choix d'une loi *des parties. (par les), Ce système est marqué *de la dépendance des autres (par), les traités ouverts, sémi-ouverts et fermés se distinguent l'un de l'autre *d'un certain nombre maximal de membres et *de la qualités de leurs membres. (par/par)

Si le chef veut parler avec son salarié *en téléphone (par), Elle peut s'exprimer expressément alors qu'en écrit ou *o voie électronique (par),

Ils sont interdits *à cause de l'Art. 12 CE. (par), on peut expliquer la croissance énorme des procès devant le TGI *à cause du transfert des continoieux familiaux (par)

Ils ont eu un engin de manutention pour l'aide *par la société Debegnach. (de), le nombre des affaires s'est diminué *par environ 5 ou 6 % (d'), Le pouvoir exécutif en France est composé *par le Président de la République, *le Premier ministre et *les ministres (du, du et des);

une indication de volonté de faire un contrat sur un certain objet *par un certain prix (à)

Les parents ont agi *par une intention indéterminée (dans), le PLR se retire sur les pouvoirs propres expressément contenus *par la Constitution (dans)

elle avait été blessée pendant un voyage *par train (en).

Abbildung 44: avec / de / en à cause de statt de / à / dans / en

4.3.4. pour

4.3.4.1. pour statt dans / de / en / pendant / à

Die falsche Verwendung der Präposition *pour* ist der häufigste Präpositionswahlfehler (siehe Abb. 45), überwiegend bei Valenzen und Kollokationen, wie zum Beispiel in:

- La demande **pour la commission mixte paritaire (de),*
- la justification **pour ses compétences nombreuses (de),*
- La raison **pour cette cassation est que... (de),*
- trouver une solution **pour des problèmes relationnels (à),*
- Une explication **pour cela pourrait être que... (à),*
- ils ne sont pas préparés **pour la vie sociale (à).*

Weiterhin wird für den Verweis auf Zeiträume, welcher im Deutschen mit der Präposition „für“ gebildet wird, *pour* statt *pendant* verwendet:

- Mlle McCorley et M. Palut ont vécu à Boston **pour 3 ans (pendant),*
- Elle a habité en France **pour un an (pendant).*

**pour* ce but (dans), a responsabilité d'ø employeur **pour* la tentative de suicide de son employé (dans);

Cette pourcentage est un indicateur **pour* le nombre total (du), La demande **pour* la commission mixte paritaire (de), la demande du gouvernement à l'assemblée **pour* une 2ième vote, un exemple **pour* une loi indisponible (de), il n'y a pas d'indice **pour* la non validité du fond de mariage (de), ette legitimisation populaire n'est pas le clé **pour* son rôle fort (de), la justification **pour* ses compétences nombreuses (de), la libre circulation des marchandises est le moyen **pour* réaliser un des buts les plus importants (de), le juge en question était le remplaçant **pour* un juge (de), Alors il y a øautreø causes **pour* actidences (d'), des mautifs pour les personnes [...] **pour* notifier sa situation d'insolvence, La raison **pour* cette cassation est que (de), il est question **pour* ce qui l'employeur est responsable (de), une interdiction **pour* toute libération conditionnelle (de), Une autre raison **pour* l'évolution de la charge de travail des tribunaux (de), Il faut examiner la cause **pour* la délinquance (de), il n'y a pas de raison **pour* distinguer entre les récidivistes et les réitérants (de), les frais **pour* le travail (du);

tout le monde qui arrive à Iéna avec un vélo ou avec le tramway recevoir unø bière **pour* cadeau. (en cadeau);

Mlle McCorley et M. Palut ont vécu à Boston **pour 3 ans (pendant),* Elle a habité en France **pour un an (pendant);*

La cour d'appel n'a pas donné un base **pour* sa décision (à), une réponse suffisante et adéquate **pour les* problèmes (aux), trouver une solution **pour* des problèmes relationnels (à), Une explication **pour* cela pourrait être que... (à), ils ne sont pas préparés **pour* la vie sociale (à), la clause de mobilité devrait être réservée **pour* ces cas-là (à), reste ouvert **pour* ceux qui y veulent participer (à).

Abbildung 45: *pour* statt *dans / de / en / pendant / à*

4.3.4.2. *à / de / sur* statt *pour*

Andererseits wird aber auch *pour* ausgetauscht (siehe Abb. 46), insbesondere bei Kollokationen:

- en cas d'un menace grave et immediat *aux institutions de la République (pour/envers),
- un contrat de travail qui est conclu *au temps limité. (pour un),
- *À moi personnelle le système comporte beaucoup des avantages (pour),
- il est trop tot *de juger (pour),
- on condamne une personne *d'avoir commis une infraction (pour),

sowie bei adverbialen Bestimmungen des Zwecks (final):

- ils sont importants [...] *d'éviter des infractions (pour),
- ils n'ont pas des mesures *de renforcer ces décisions (pour),
- Un représentant était aussi chez les époux *à assister à la mise en place dans un cuvelage (pour),
- M.D. et le vendeur ont fait un contrat d'achat *sur un stylo (pour).

en cas d'un menace grave et immediat *aux institutions de la République (pour/envers), un contrat de travail qui est conclu *au temps limité. (pour un), *À moi personnelle le système comporte beaucoup des avantages (pour), Mais *à la première on se peut demander si les conditions de forme sont correctes (pour), Un représentant était aussi chez les époux *à assister à la mise en place dans un cuvelage (pour), Les conditions pour demander la nullité *à cause de dol (pour);

ils sont importants [...] *d'éviter des infractions (pour), il n'y a pas une problème *de faire conduire la politique en même direction (pour), ils n'ont pas des mesures *de renforcer ces décisions (pour), il est trop tot *de juger (pour), on condamne une personne *d'avoir commis une infraction (pour);

une peine minimum a un caractère dissuasif *sur les réitérants (pour), M.D. et le vendeur ont fait un contrat d'achat *sur un stylo (pour), une indication de volonté de faire un contrat *sur un certain objet (pour)

Abbildung 46: à / de / sur statt pour

4.3.5. sur

4.3.5.1. sur statt de / à

Bei der Präposition *sur* fällt wiederum die oben bereits genannte Redewendung *d'un côté, de l'autre côté* (siehe 4.3.1.1.) auf, die nicht nur durch *à*, sondern auch durch *sur* von Studierenden ersetzt wird: *sur l'autre côté (de).

Sur wird allerdings überwiegend in Verbindung mit der Valenz des Verbs *décider* falsch verwendet (siehe Abb. 47) – also *décider sur statt décider de:

- le président du tribunal qui décide *sur la sanction du mineur (de),

- ils décident **sur* la gravité de la sanction (de),
- l'employeur décide **sur* le sanction (de),
- les deux parlent **sur* leurs problèmes (de),
- Le CConst. est tenue de décider **sur* la constitutionnalité (de),
- Le Parlement peut seulement décider **sur* les règles qui sont du domaine de la loi (des),

ebenso bei den Verben *discuter* und *parler* – also **parler sur* und **discuter sur* statt *parler de* und *discuter de*:

- la deuxième assemblée discute **sur* le texte que lui est transmise par la première assemblée (du),
- elle discute **sur* une changement de texte (d'),
- les deux parlent **sur* leurs problèmes (de).

**Sur* l'autre côté (de), le président du tribunal qui décide **sur* la sanction du mineur (de), **on* peut se poser la question **sur* le besoin d'une figure aussi forte dans une démocratie consolidée (du), ils décident **sur* la gravité de la sanction (de), l'employeur décide **sur* le sanction (de), les deux parlent **sur* leurs problèmes (de), Le CConst. est tenue de décider **sur* la constitutionnalité (de), Le Parlement peut seulement décider **sur* les règles qui sont du domaine de la loi (des), la deuxième assemblée discute **sur* le texte que lui est transmise par la première assemblée (du), elle discute **sur* une changement de texte (d');

exercer son travail **sur* un niveau très élevé (à), la charge de ø preuve de l'utilisation abusive de la clause est imposée **sur* le salarié (au).

Abbildung 47: *sur* statt *de* / *à*

4.3.5.2. *de* / *à* statt *sur*

Die Valenzen folgender Verben, die korrekterweise mit der Präposition *sur* gebildet werden, verwenden die Studierenden ebenfalls mit anderen Präpositionen (siehe Abb. 48):

- *se baser sur*: ne se base qu'**à* la déclaration du salarié (*sur*),
- *avoir une influence sur*:
 - *il n'y a pas aucun effet ou influence *à* la société français ou **au* territoire français (*sur*),
 - Le Président possède aussi d'une influence **au* pouvoir législatif (*sur*),
 - le parlement, n'a pas beaucoup d'influence **à* lui (*sur*),
- *se fonder sur*: Les pouvoirs exceptionnels du Président de la République se fondent **à* l'article 16 (*sur*).

Auch bei Adverbialbestimmungen des Ortes mithilfe des Wortes *lieu*, die bereits in Verbindung mit *dans* erwähnt wurde (siehe 4.3.2.1.), werden andere Präpositionen anstelle von *sur* verwendet:

- *un accident qui ne se passe pas *aux lieux du travail demeure un accident de travail (sur),*
- *La délivrance doit se faire *au lieu où était, au temps de la vente... (sur le lieu).*

Schließlich finden wir hier auch wieder das Internet: **à l'internet (sur).*

Le document **des* bas salaire en France montre (sur les), les deux parties se sont accordé **de* la vente du maison. (sur), il n'a pas voulu conclure un contrat **d'*une maison qu'il n'a jamais vu (sur);

un accident qui ne se passe pas **aux* lieux du travail demeure un accident de travail (sur), La délivrance doit se faire **au* lieu où était, au temps de la vente, la chose qui en a fait l'objet (sur), **à* l'internet (sur), il n'y a pas aucun effet ou influence **à* la société français ou **au* territoire français (sur), Le Président possède aussi d'une influence **au* pouvoir législatif (sur), le parlement, n'a pas beaucoup d'influence **à* lui (sur), l'effet d'une peine **au* mineur (sur le), ne se base qu'**à* la déclaration du salarié (sur), Les pouvoirs exceptionnels du Président de la République se fondent **à* l'article 16 (sur), il doit/peut intervenir **aux* lois organiques (sur).

Abbildung 48: de / à statt sur

4.3.6. Sonstige Präpositionenwahlfehler

Bei anderen oder ähnlichen Präpositionen bzw. Präpositionsverwechslungen und – kombinationen (siehe Tab. 40) finden sich wiederum Zeitangaben:

- **Au même temps (en / dans le),*
- *jusqu'*à 2002 (en),*
- **En ce moment là (à)*
- *la période d'octobre 2010 *jusqu'à octobre 2011 (à),*
- **jusque deux ans (jusqu'à),*
- **D'avant on a discuté et trouvé une solution sans juge (avant),*
- *le ConConst peut seulement vérifier les lois *devant leurs promulgation (avant),*

insbesondere mit *pendant*:

- **Dans tous ces années (pendant),*
- **pendant 2006 et 2009 (entre),*
- *Les deux chambres se réunissent pendant *o d'octobre et juin. (dans la période entre octobre et juin),*

- *Si le chose, comme dans le cas present, est detruit *dans cette temps il est obligé de payer à M.D. dommages est interêts (pendant cette période),*
- *Les époux ont mené une vie paisible à Boston *de trois ans. (pendant),*

sowie die Ortsangaben:

- *si le mariage religieusement *d'Irlande est valable en France (en),*
- **en États-Unis (aux),*
- **en étranger (à l'),*
- **En Parlement il y a de groupes politiques (au),*

mit besonderer Nutzung der Präposition *chez* als direkter Übersetzung der deutschen Präposition „bei“:

- *se montrer *chez la police de temps en temps (à la police / auprès de),*
- *Le Parlement européen (PE) a aussi les droits *chez la procedure de codécision (dans le cadre de),*
- **chez la livraison (lors de).*

Es finden sich auch vereinzelt Verb-Valenzen:

- *Réussir à: le mineur réussis *en devenir un membre de la société (à),*
- *Être lié à:*
 - *il donne un meilleur service au consommateur qui est lié *avec la nature d'un certain produit (à),*
 - *L'effet direct est lié *avec la primauté (à).*
- *Man sagt zwar être lié à aber avoir un lien avec:*
 - *un suicide qui se produit chez le salarié n'a aucun lien *au travail (avec).*
- *Se baser sur: Le pourvoi se base *en le fait que (sur),*

Solche Schwierigkeiten, wie bei *être obligé de* und *obliger qn à faire qc* bzw. *avoir l'obligation de*, sollten vielleicht zusammen vorgestellt und erlernt werden.

Auch feste Redewendungen werden vereinzelt mit falschen Präpositionen geschrieben:

- **En* contraire (au),
- une vie **au* liberté (en),
- la communauté a faite un règle **en* forme d'une directive (sous).

Auffällig ist hier noch die Verwechslung von den Präpositionen *entre* und *parmi* untereinander, wie in:

- seulement 20 **parmi* eux ont été transférés à la justice. (d'entre),
- il existe une détermination générale **entre* les parties politiques françaises et européennes (parmi).

Tabelle 40: Sonstige Präpositionsabfänger

en / de	la loi, nommés « Création et Internet » * <i>en</i> 2009 (de), si le mariage religieusement * <i>d'</i> Irlande est valable en France (en)
en statt à / à statt en	* <i>Au</i> même temps (en / dans le), * <i>à</i> Irlande (en), * <i>au</i> cas de (en), une vie * <i>au</i> liberté (en), jusqu'* <i>à</i> 2002, jusqu'* <i>à</i> 1996; * <i>en</i> États-Unis (aux), * <i>en</i> étranger (à l'), * <i>En</i> ce moment là (à), Il y a une incompatibilité entre le mandat * <i>en</i> CC et une autre fonctionne publique (au), * <i>En</i> Parlement il y a de groupes politiques (au), Le nombre des représentants élu dans chaque État est fix * <i>en</i> article 190 II. (à l'), le mineur réussis * <i>en</i> devenir un membre de la société (à), * <i>En</i> contraire (au)
De/entre/parmi	on a vu qu'elle a trouvé 22 millions de constats d'infraction mais seulement 20 * <i>parmi</i> eux ont été transférés à la justice (d'entre), * <i>Entre</i> 22 millions d'infractions constatés depuis octobre 2010 ne plus que 20 ont fait partie d'un procès devant la justice. (De), Néanmoins, 580 000 personnes ont reçu des avertissements et * <i>de</i> cetttes personnes on sait de seulement 35 000 sont devenus récidivistes. (parmi elles), * <i>entre</i> 22 millions de constats d'infraction, seulement 580 000 personnes ont reçu un avertissement (de), il existe une détermination générale * <i>entre</i> les parties politiques françaises et européennes (parmi), Celui-ci devrait être élu * <i>d'entre</i> les parlementaires. (parmi), L'effet direct est aussi nécessaire pour empêcher des différences * <i>des</i> ordres juridiques des États membres (entre), Le pouvoir exécutif est partagé * <i>en</i> ø Président de la République et le Gouvernement (entre)
plus de	* <i>ne plus que</i> 20 ont fait partie d'un procès (pas plus de), plus * <i>qu'</i> une raison (plus d')
Jusque /jusqu'à	Pendant la période d'octobre 2010 * <i>jusqu'</i> à octobre 2011 (ø à), * <i>jusque</i> deux ans (jusqu'à).
Sous	il ne faut pas exécuter la sanction * <i>sous</i> certaines conditionne (dans), ils se trouvent dans une atmosphère agressive * <i>sous</i> tous les autres délinquants (avec), C'est principes ne sont souvent pas trouvables * <i>en</i> forme expressément écrite (sous), la communauté a faite un règle * <i>en</i> forme d'une directive (sous), Entre 1997 et 1999 il est * <i>sous</i> 90 et après environ 92 affaires nouvelles. (en-dessous de).
Selon	* <i>Quant à</i> son premier rapport, qui a contribué à une grande discussion sur la loi de 2009, l'Hadopi a reçu 22 millions de constats d'infraction depuis octobre 2010. (selon), beaucoup d'internautes constatés que l'Internet ø * <i>selon</i> sa nature ø ne doit pas être contrôlé (par), L'évolution du nombre d'affaires civiles est vraiment différents * <i>dans des</i> tribunaux. (selon).

Vers/envers	ils ont « payés leurø dettes » *øvers la société, *vers les autres États (envers/vis-à-vis de), C'est le différence *envers la promesse de vente (avec).
Chez	se montrer *chez la police de temps en temps (à la police / auprès de), une peine de prison ne contribue pas beaucoup à mettre fin à des activités criminelles ni *de la personne concrète, ni à la société en général. (chez), Le Parlement européen (PE) a aussi les droits *chez la procédure de codécision (dans le cadre de), *chez la livraison (lors de), La délivrance des effets mobiliers s'opère par la tradition réelle (tradition) et *chez des droits incorporels par la remise des titres ou par l'usage. (pour), Les époux ont acheté une cuve pour produits pétroliers *chez la société Allaman. (à)
Sans/avec	*sauf qu'observer les circonstances. (sans), les établissentø *avec moins de 20 salaires (de), un suicide qui se produit chez le salarié n'a aucun lien *au travail (avec), il donne un meilleur service au consommateur qui est lié *avec la nature d'un certain produit (à), L'effet direct est lié *avec la primauté (à)
Pendant	*Dans tous ces années (pendant), *pendant 2006 et 2009 (entre), Les deux chambres se réunissent pendant *ø d'octobre et juin. (dans la période entre octobre et juin), Si la chose, comme dans le cas présent, est détruite *dans cette temps il est obligé de payer à M.D. dommages est intérêts (pendant cette période), Les époux ont mené une vie paisible à Boston *de trois ans. (pendant)
devant/avant.	le ConConst peut seulement vérifier les lois *devant leurs promulgation (contrôle à préorie). (avant), *D'avant on a discuté et trouvé une solution sans juge (avant)
pour / par / sur	KECK, *pour soi, était l'évolution de la décision DASSONVILLE (quant à elle), les questions *pour un élaboration d'un acte communautaire (concernant), L'Hadopi - installée *pour la loi « Création et Internet » de 2009 (par) il est mieux de trouver un consentement entre l'employeur et le salarié pour rompre le contrat *à cause des raisons différentes. (pour), *avec la finalité de payer leurs cours. (pour payer), cela ne doit pas être une raison pour le parquet d'*hésiter avec une sanction (pour), *Dans la question de divorce (pour). Les variations sont indexées *par le coût de la vie (sur), Si il n'est pas d'accord *avec un problème, il peut consulter le peuple par référendum (sur), Le pourvoi se base *en le fait que le chef a la obligation de mettre un véhicule en parfait état pour son salarié (sur), il y a des règlements qui ont direct effet *en les états membres (sur).

4.3.7. Locutions prépositives

Als letzte Auswertungssparte der Präpositionswahlfehler werden in diesem Unterkapitel die sogenannten *locutions prépositives* vorgestellt (siehe Tab. 41). Eine *locution prépositive* ist eine „groupe figé de mots qui équivaut, par son sens et sa fonction dans la phrase, à une préposition“⁴⁴, die als globale unzertrennliche Form gelernt werden soll, wie zum Beispiel *à cause de*.

⁴⁴ Quelle:

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9positif_pr%C3%A9positive/63621#g0cOqL6IMIFFWut.99 [Letzter Zugriff: 17.5.2016]

Einige werden einfach falsch oder mit der falschen Wortreihenfolge geschrieben, wie zum Beispiel:

- *On remarque qu'il y a une inégalité *par rapport des indemnités (aux),*
- *En comparaison *au système allemand (avec),*
- **au contraire de Bundesverfassungsgericht (contrairement au).*

Andere sind normalerweise gar keine *locutions prépositives*, werden aber dennoch von den Studierenden als solche gebildet, wie zum Beispiel:

- *Après de statt après: *après d'avoir suivi l'enfant pendant la phase de l'instruction (après),*
- *Concernant de statt concernant bzw. einer anderen Präposition: les mesures éducatives sont mieux (que des mesures de prison) *concernant de la lutte contre la récidive (dans),*

Weiterhin werden *locutions prépositives* untereinander verwechselt:

- *Les conditions de fond du mariage sont correcte spécialement *en vue de la convention de Rome (au vu de),*
- *même si quelques-uns ceci considèrent impossible *vis-à-vis de la nature de l'Internet (vu).*
- *En conclusion, *en ce qui concerne ce „petit“ succès de l'Hadopi, on pourrait contester sa raison d'existence. (en raison de).*

Auffällig ist hier auch die vereinzelte inhaltliche Verwechslung von *à cause de*, *en raison de* und *grâce à*:

- *Néanmoins *grâce à une manque d'autres initiatives, il vaut le mieux d'attendre les prochains résultats d'Hadopi (en raison de/ à cause de),*
- *le juge connaît le mineur et *à cause de cela puisse infliger une peine appropriée (grâce à cela),*
- **à cause des droits des auteurs (grâce aux/ en raison de),*

sowie von *en vue de* und *au vu de*, als auch die Unsicherheit, wie man auf Französisch „etwas zur Verfügung“ stellt:

- *Le pourvoi se base en le fait que; le chef a la obligation de mettre un véhicule en parfait état *pour son salarié (à la disposition de),*

- le chef a unø obligation de mettre ***en** disposic**ion** du salarié un véhicule en parfait état (à disposition de).

Schließlich wird *d'après moi* durch *après* vor *moi* ersetzt, um die eigene Meinung zu äußern.

Après wird auch als *locution prépositive* mit *de* fälschlicherweise gebildet:

- ***A**près moi, la société est pour des nouvelles peines (d'après),

Tabelle 41: locutions prépositives

en ce qui concerne, concernant, par rapport à, vis-à-vis de, à l'égard de: relationnelle Redewendungen	En conclusion, * en ce qui concerne ce « petit » succès de l'Hadopi, on pourrait contester sa raison d'existence. (en raison de), les mesures éducatives sont mieux (que des mesureø de prison) * concernant de la lutte contre la récidive (dans), leurs mandatants ont une désavantage * concernant les délinquants (par rapport aux), même si quelques-uns ceci considèrent ☹ impossible * vis-à-vis de la nature de l'Internet (vu), Les conditions de fond du mariage sont correcte spécialement * en vue de la convention de Rome, (au vu de), On remarque qu'il y a une inégalité * par rapport des indemnités (aux), il existe une exception à l'égard aux relations entre les contrats aléatoires et les lésions (à l'égard des).
Redewendungen der Konsequenz: grâce à, en raison de, à cause de	Néanmoins * grâce à une manque d'autres initiatives, il vaut le mieux d'attendre les prochains résultats d'Hadopi (en raison de/ à cause de), le juge connaît le mineur et * à cause de cela puisse infliger une peine appropriée (grâce à cela), * à cause des droits des auteurs (grâce aux/en raison de)
Zeitangaben	Comme ça * déjà les jeunes ø de 12 ans (à partir de), sanctionner les délinquants * déjà à ø l'âge de 12 ans (à partir de), la compétitivité, qui, selon l'article, a déjà été présentøø * à une première convention nationale. (lors de), * dans le moment de l'exécution (au / mieux: lors de).
après / d'après	ø A près moi, la société est pour des nouvelles peines (d'après), * après d' avoir suivi l'enfant pendant la phase de l'instruction (après), Si l'acheteur a chance, le vendeur meurt * après 3 ans (au bout de), Les tribunaux français decidant *ø après la loi du for (d'après), je voudrais mettre en lumière qu*ø 'après moi, cette décision est un peu ridicule (d'après).
Vergleich	* au contraire de Bundesverfassungsgericht (contrairement au), En opposition * du contrat, la convention ne doit pas contenir le but de créer des effets juridiques en opposition (au), En comparaison * au système allemand (avec)
À la disposition de	Le pourvoi se base en le fait que; le chef a la obligation de mettre un véhicule en parfait état * pour son salarié (à la disposition de), le chef a unø obligation de mettre * en disposic ion du salarié un véhicule en parfait état (à disposition de)
Sonstige	* dans une manière abusive (d'), La première demande pose la question si le mariage est valable, en particulier *ø de forme (au niveau de la), le propriété est transmis dès il y a un consentement du parties du prix et d'objet (au sujet de), * À coté de ce documentø (dans), quelques personnes peuvent quitter la prison * sous la condition de (à).

4.3.8. Fazit

Aus diesen Ergebnissen kann man folgende Fazitbemerkungen ableiten:

- 1) Es ist bemerkenswert, dass Lernanfänger-Strukturen, wie die Bezugnahme auf Länder (**en États-Unis* statt *aux États-Unis*) oder die Nennung von Jahreszahlen (**à 2002* statt *en 2002*) sowie generell Zeit- und Ortsangaben in diesem fortgeschrittenen Lernstadium noch immer so viele Probleme bereiten.

- 2) Man kann an diesen Präpositionsfehlern merken, dass Valenzen nicht klar sind, womit sich hier insbesondere die Frage nach der Art und Weise des (schriftsprachlichen) Vokabelerwerbs stellt: Wie werden Verben, Substantive und Adjektive aufgeschrieben (an der Tafel sowie in den Heftern) und gelernt: *obliger* oder *obliger qn à faire qc*, aber *être obligé de faire qc*? Wenn diese phrasenbezogene Weise des Vokabellernens fehlt, wird es für den Lernenden auch später kein Reflex sein, auf die komplette Sprachstruktur zu achten, wenn er in einem Wörterbuch nachschlägt. Dies ist aus meiner Sicht ein Hinweis darauf, dass auch und insbesondere beim universitären Fremdspracherwerb moderne „Lernen lernen“-Strategien weitergeführt und weiter gefördert werden müssen. Gerade in den Kursen des *français juridique*, die größtenteils von jungen Studierenden (im Schnitt 18 und 21 Jahre) belegt werden (siehe 1.3.3.1.), sollte man durchaus die Methodik des gymnasialen Fremdspracherwerbs fortführen. Diese Altersklasse gehört nach den schulrechtlichen Richtlinien der Gruppe der Heranwachsenden an und sollte demnach nicht leicht mit einem „Sie-sind-erwachsen-sehen-Sie-zu-dass-Sie-klar-kommen“ abgefertigt werden, gerade bei solch einem schwierigen sprachlichen Stoff. Gerade an der Stelle kann man sich an der Schule ein Beispiel nehmen, und bei Bedarf auch bei Fortgeschrittenen nicht-verinnerlichten Anfänger-Stoff bzw. Lernstrategien wiederholen, denn auch das kann die Aufgabe der Universität sein. Dies gilt einerseits für die während des Unterrichts, aber auch für die in der Klausur festgestellten Fehlerstellen. Wäre es nicht ratsam, die letzte Sitzung im Semester grundsätzlich für die Korrektur der Klausur sowie für die Wiederholung auffälliger Sprachstrukturen einzuplanen? Wäre es nicht ratsam, auch an der Universität mehr Lernzeit einzuräumen, d.h. weniger Stoff und mehr Festigung der Sprache, auch im Fachsprachenunterricht? Denn es ist m.E. so: Juristen gehen in Kurse für Juristen, ohne vorher noch

allgemeinsprachliche Kurse zu besuchen. Demnach ist es aus meiner Sicht essentiell, auf den Grundstock der Allgemeinsprache bzw. der fachsprachlich merkmalarmen Sprachstrukturen mehr Acht zu geben und lernerorientiert und flexibel auf den in der Lernergruppe vorhandenen Bedarf zu reagieren. Optimal wäre eine Binnendifferenzierung, die aber im Universitätskontext m.E. schwer zu realisieren ist. Dennoch sehe ich auch da Potential, dem Lerner und seinem Sprachverhalten mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

- 3) Bevor ich diese Ergebnisse sah, war mir nicht bewusst, wie sehr deutschsprachige Schreiber die Präposition *pour* mögen. Offensichtlich wird „für“ im Deutschen viel häufiger verwendet als *pour* im Französischen. Das Gleiche gilt für *par*. Es wäre interessant, diejenigen Verben, Substantive und Adjektive im Deutschen aufzulisten, die mit „für“, „von“ und „durch“ ihre Valenz oder Kollokationen bilden, und im Unterricht bewusst auf sie zu achten. Jedoch ist nicht nur eine Unkenntnis der Valenz zu beobachten, sondern auch eine mangelnde Beachtung der Aufgabentexte und Fragestellungen. Manche Ausdrücke sind schon in ihrer richtigen Form in den Klausurangaben vorhanden, deren genauere Lektüre und Beachtung m.E. viele Fehler vermeiden würde. Übungen zur achtsamen Lektüre bzw. Hinweise zu Lesestrategien in Bezug auf Sprachstrukturen wären somit eine weitere Möglichkeit der Fehlerprophylaxe.
- 4) Die semantische Bedeutung und Trennung der *locutions prépositives* *grâce à*, *à cause de* und *en raison de* ist erstaunlicherweise nicht immer klar, obwohl es dem Deutschen gleich ist: „dank“, „wegen“ und „aufgrund“ sind zu den französischen Ausdrücken semantisch absolut identisch: Sie können eins zu eins übersetzt werden. Generell sollen *locutions prépositives* als Ganzes betrachtet und gelernt werden.
- 5) Der Ausdruck „im Internet“ sollte prinzipiell mit der dem *usage* entsprechenden Redewendung *sur Internet* genutzt werden, um auf der sprachsicheren Seite zu sein.

- 6) Die sowohl im Deutschen als auch im Französischen gern genutzte Redewendung *d'un côté, de l'autre côté* (einerseits, andererseits) sollte als feste, alternativlose Redewendung in einem klaren und deutlichen Input vorgestellt werden.

4.4. Qualitative Darlegung der Datenergebnisse im morphosyntaktischen Bereich

In diesem Teil werden – der Abbildung 20 der vorliegenden Arbeit weiterhin folgend (siehe 4.2.4. und unten Tab. 42) – diejenigen Fehler aus dem morphosyntaktischen Bereich untersucht, die sich aus der quantitativen Auswertung als besonders repräsentativ erwiesen haben. Es werden einerseits zwei Fehlerkategorien aus dem morphologischen Bereich qualitativ untersucht, nämlich die Genus-Fehler des Substantivs (SUBST/KongruenzG) und die Genus-Kongruenz-Fehler des Adjektivs (ADJ/KongruenzG). In einem zweiten Unterteil (siehe 4.4.2.) wird der Komma-Auslassungsfehler näher fokussiert (INTERPKomma/Omission).

Tabelle 42: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorien Substantiv- und Adjektiv-Genus-Kongruenz sowie Komma-Auslassung

Fehlerkategorie	Gesamtanzahl Fehlerkategorie 1 + alternative Fehlerkategorie	Prozent aller 10.097 Okkurrenzen
ORTHOAcc/Omission	348	3,5%
ORTHOAcc/Addition	203	2,0%
PHON/Substitution	535	5,3%
PRÄP/Wahl	452	4,5%
→ SUBST/KongruenzG	180	1,8%
→ ADJ/KongruenzG	402	4,0%
→ INTERPKomma/Omission	577	5,7%
Gesamt	2697	26,7%

4.4.1. Morphologischer Bereich: Genus-Kongruenz-Fehler

4.4.1.1. SUBST/KongruenzG

Die Kenntnis eines Schreibers über das Genus eines Substantivs, das heißt darüber, ob es maskulin oder feminin ist, ist meistens nicht am Substantiv selbst sichtbar, sondern an seinem Begleiter: Artikel, Adjektiv, Possessivbegleiter etc... Die SUBST/KongruenzG-

Fehler werden demnach selten als erste Fehlerkategorie klassifiziert. Unter den 180 Substantiv-Genus-Kongruenzfehlern der Stichprobe befinden sich nur 37 in der primären Fehlerkategorie, in der alternativen Fehlerkategorie hingegen 143. Das bedeutet, dass in vielen Fällen etwas auffälliger am Fehler ist als das Genus-Problem selbst. Es geschieht auch, dass einem Substantiv am Wortende ein „e“ hinzugefügt wird, was darauf hindeutet, dass der Autor es als feminin zuordnet: **son employée* oder **un Franco-Américaine*. Dies bleibt jedoch eine Seltenheit.

Von den gerade erwähnten 37 Fehlern der ersten Fehlerkategorie wurden 10 mit einer zweiten (alternativen) Fehlerkategorie klassifiziert (27%) und 27 wurden als „reine“ SUBST/KongruenzG-Fehler kategorisiert (73%). Diese 10 Fehlerstellen sind wie folgt auf andere Fehlerkategorien verteilt (siehe Tab. 43).

Tabelle 43: SUBST/KongruenzG-Fehler in der ersten Fehlerkategorie

alternative Fehlerkategorien zu SUBST/KongruenzG als Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
(Leer)	27	73,0%
ORTHOLettre/Addition	3	8,1%
SUBST/Wahl	3	8,1%
ART/KongruenzG	2	5,4%
ART/KongruenzN	1	2,7%
ART/Wahl	1	2,7%
Gesamtergebnis	37	100%

Wie bei der Veränderung der Lautmorphologie ist der SUBST/KongruenzG-Fehler überwiegend in der alternativen Kategorisierungsspalte vertreten, da die Begleiter des Substantivs Fehler aufweisen, die einen Hinweis über die Unkenntnis seines Genus' geben. Somit tritt diese Fehlerkategorie an zweiter Stelle auf, mehrheitlich mit Fehlern beim Genus des Artikels (67,2%) und des Adjektivs (26,6%; siehe Tab. 44 und Abb. 49). Wenn ein Wort mehrfach mit falschem Genus versehen wurde, wird der Fehler dennoch nur einmal in der Liste aufgenommen.

Tabelle 44: SUBST/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerkategorie

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
ART/KongruenzG	96	67,2%
ADJ/KongruenzG	38	26,6%
PRON/KongruenzG	4	2,8%
ORTHOLettre/Addition	2	1,4%
ART/Flexion	1	0,7%
KOLLOK/Bildung	1	0,7%
SUBST/KongruenzG	1	0,7%
Gesamtergebnis	143	100%

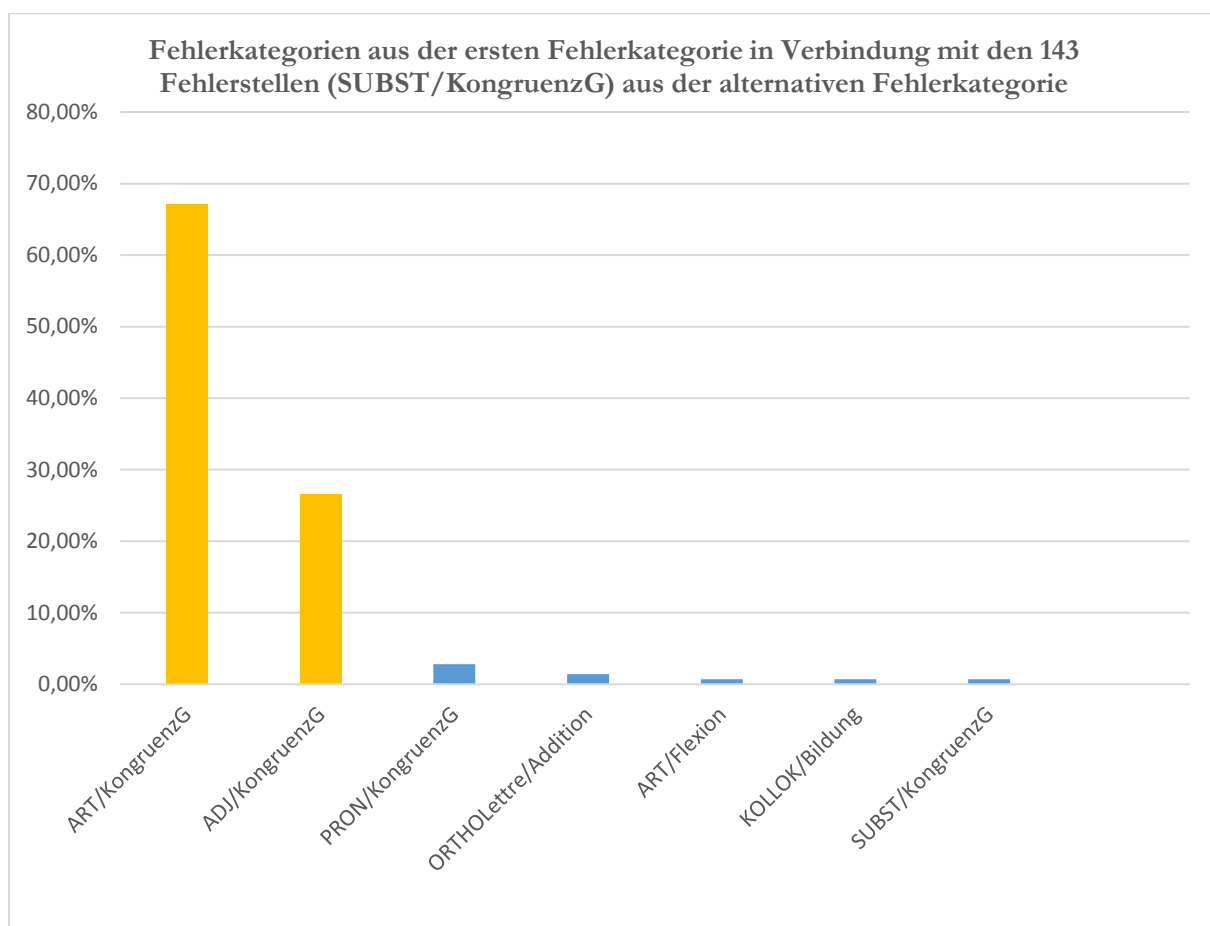


Abbildung 49: SUBST/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerkategorie

4.4.1.1.1. Feminin statt maskulin

Ganz oft geben die Begleiter des Substantivs Indizien darüber, dass der Schreibende nicht weiß, ob es männlich oder weiblich ist. Das Genus ist also nicht am Substantiv selbst zu erkennen, sondern an den es umgebenden Wörtern. Dies kann man zum Beispiel am verwendeten Artikel sehen (**une* *comportement*, **la* *vote*), aber auch am Demonstrativ- bzw. Possessivbegleiter (**sa* *contrôle*, **cette* *voyage*). Auch Adjektive geben darüber Auskunft, ob das Substantiv-Genus bekannt ist oder nicht (**de grandes* *groupes*, **une* **meilleure* *service*). Diese Möglichkeiten sind natürlich auch kombinierbar: man kann die Kenntnis oder Unkenntnis sowohl am Artikel als auch am Adjektiv feststellen, wie bei: **une* *espace sans règlements et non* **surveillée* oder bei: **la* **première* *pilier*, bzw. sowohl am Demonstrativbegleiter als auch am Adjektiv: **cette* **grande* *chiffre* (siehe Tab. 45).

In den Klausuren als weiblich gedeutete männliche Substantive sind in der vorliegenden Stichprobe:

suicide, comportement, million, décalage, acte, espace, nombre, chiffre, problème, passé, rôle, salarié, employé, poids, code, temps, emprisonnement, travail, service, remède, côté, exercice, manque, avertissement, pacte, aménagement, argument, exemple, franchissement, ordre, désaccord, évènement, déséquilibre, stylo, moyen, domaine, parti, pilier, vote, piratage, mode, risque, geste, contrôle, voyage, groupe, endroit, intérêt, droit, gouvernement, opérateur.

Während bei einigen Fehlern der Transfer aus der L1 sofort sichtbar wird, wie zum Beispiel bei **la* *travail* (die Arbeit) oder **la* *temps* (die Zeit), fällt es schwer zu verstehen, warum aufgrund ihrer Endung eindeutig männliche Substantive wie *comportement* oder *évènement* weiblich markiert werden, wobei auffällig ist, dass sich in der oben genannten Liste überwiegend Substantive befinden, deren deutsche Entsprechung sächlich ist (das Ereignis, das Benehmen, das Mittel, das Risiko, das Interesse, das Recht...). Da es im Französischen kein Neutrum gibt, muss man sich wohl entscheiden. In Abwesenheit der genauen Kenntnis des Wortgenus' und möglicherweise auch der Genus-Indikatoren bei Wörtern – wie zum Beispiel Endungen auf *-ment* oder *-tion* – bleibt vermutlich nur das Erraten als Entscheidungsgrundlage übrig.

Tabelle 45: *feminin statt maskulin*

Genus-Fehler sichtbar an den Begleitern	
article indéfini	une comportement; Une suicide, une espace sans règlements et non surveillé e , une grande nombre, une code pénale; une certaine temps, une seule emprisonnement plus long ue , une grande décalage, une acte unilatérale, une bonne travail, une meilleure service, une remède efficace, d'une côté, une exercice difficile, une manque, une deuxième avertissement, une million, une des problèmes, une pacte; une autre aménagement; une autre argument, Une exemple, une franchissement; une ordre logique, une désaccorde, une événement, une déséquilibre, une stylo.
article défini	la seule moyen, la domaine entière, la partie (politique), la première piliér, la vote, la piratage, le programme traite enfin de la mode de l'exécution, la passée du délinquant, la risque, la rôle; droit pénale repressive, la geste; la salarié, la poids.
adjectif démonstratif, possessif	cette grande chiffre, sa contrôle, cette voyage, sa travail principale.
adjectif	une espace sans règlements et non surveillé e , une seule emprisonnement plus long ue , une grande décalage, une acte unilatérale, une bonne travail, la seule moyen, la domaine entière, la première piliér, une meilleure service, de grandes groupes, à certaines endroits, aucune intérêt publique, la rôle; droit pénale repressive, c'est seule Gouvernement qui peut agir, toutes les operateures, sa travail principale.
Genus-Fehler sichtbar am Substantiv selbst	
substantif	la partie (politique); les vagabondes; son employée; un candidate; toutes les operateures; un Franco-Américaine, la passée du délinquant; une désaccorde.

Bei einigen Substantive wird ein „e“ am Wortende hinzugefügt, so dass das Wort selbst weiblich gekennzeichnet wird, obwohl es männlich ist. Ein sehr häufiger Fall ist **la *partie politique* sowie *un *candidate*. Beide sind eindeutig Transfer-Fehler: Die politische Partei einerseits und der Kandidat andererseits, bei dem das „t“ ausgesprochen wird, was möglicherweise die Schreibung mit „e“ im Französischen erklärt.

4.4.1.1.2. Maskulin statt feminin

Auch im umgekehrten Fall, dass ein weibliches Substantiv männlich markiert wird, gibt es verschiedene Faktoren, an denen man dieses Phänomen bemerken und beobachten kann (siehe Tab. 46):

- am Artikel: **un~~o~~ mauvais influence*, **le~~e~~ valeur*;
- am Possessiv- oder Demonstrativ-Begleiter: **son~~e~~ vie*, **ce~~e~~ photo*;
- am Adjektiv: *des cellules qui sont trop *petit~~o~~s*, *dans *certain~~o~~s zones*;

- am Pronomen: *abandonner ces personnes au lieu de les éduquer, surtout vu qu'ils ont un âge où on est encore influencable;*
- An mehreren Faktoren gleichzeitig: *jusqu'au fin prévu, seul le victime, dans un certain période de temps.*

Auch hier sind bestimmte Wörter schon im Deutschen weiblich: *opinion* (die Meinung), *rue* (die Straße), *singularité* (die Besonderheit), *cellule* (Zelle), bei denen an dieser Stelle nur vermutet werden kann, weshalb sie männlich gedacht und geschrieben wurden. Es sollte darüber hinaus bekannt sein, dass Wörter auf *-tion* weiblich sind. Dennoch finden sich hier einige solcher Substantive, die fehlerhaft männlich sind, wie *obligation* und *appréciation*.

Verständlicher ist der falsche Artikel bei männlichen deutschen Entsprechungen, wie bei *le faute* (der Fehler), *le preuve* (der Beweis) oder *le volonté* (der Wille). Sächliche Wörter wie *das Leben* (*vie*) und *das Opfer* (*victime*) erlangen durch das Raten Maskulinität.

Bei den ganz wenigen männlichen Substantiven, an denen man die fehlerhaft weibliche Markierung erkennen kann, gibt es wieder die „e“-Hinzufügung am Wortende: *les acquøreures*, aber auch die „e“-Auslassung: *Elle n'est pas un Français*, bzw. -Abschneidung: *ce limit du temps*.

Tabelle 46: maskulin statt féminin

Genus-Fehler sichtbar an den Begleitern	
article indéfini	un mauvais influence, dans un certain période de temps, elle n'est pas un Français, un base, un obligation, un source, un majorité, un erreur, un appréciation incorrect, un part, un modalité; un tentative, un autre opinion, un offre, un règle.
article défini	le premier fois, on a été condamné au peine de prison, jusqu'au fin prévu, seul le victime, le valeur; le singularité; le liberté; au cour, les effets négatifs du prison, le fonction; dans le rue, le faut du vendeur; le preuve, le volonté, le Palestine, Le propriété, la vente du maison, le solution, le CMP peut soumettre le texte au chambre.
adjectif démonstratif, possessif	son vie, cet premier lecture, ce photo, ce limit du temps.
adjectif	jusqu'au fin prévu, seul le victime, dans un certain période de temps, l'Europe continental, les fonctions de l'éducation des mineurs et de la peine sont unios, des cellules qui sont trop petits, dans certains zones, de manière differant, les circonstances spéciaux; les sanctions sont réduit, des lois votés, cet premier lecture, un appréciation incorrect
pronom	abandonner ces personnes au lieu de les éduquer, surtout vu qu'ils ont un âge où on est encore influencable.
Genus-Fehler sichtbar am Substantiv selbst	
substantif	Elle n'est pas un Français; les acquøreures; ce limit du temps.

Abschließend wird an dieser Stelle auf die Häufigkeit von bestimmten Substantiven hingewiesen, die sehr oft in der vorliegenden Stichprobe mit falschem Genus auftreten und die durchaus entsprechend in die Vokabellisten im fachsprachlichen Unterricht samt Artikel aufgenommen werden können: **la chiffre*, **la nombre*, **la temps*, **la parti(e)*, **le prison*, **la remède* und **la travail*.

4.4.1.2. ADJ/KongruenzG

Wie im vorigen Kapitel erläutert, kann man am Adjektiv sehen, ob das Genus des Substantivs dem Autor bekannt ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jeder Adjektiv-Kongruenz-Fehler auf ein Problem mit dem Genus des Substantivs zurückzuführen ist. Wie man der unten stehenden Tabelle entnehmen kann, sind von 387 Adjektiv-Genus-Kongruenz-Fehlern aus der Fehlerkategorie 1 nur 38 mit einem Substantiv-Genus-Kongruenz-Fehler verbunden (siehe Tab. 47 sowie Abb. 45 in 4.4.1.1.). Diese 38 werden für die unten stehende Untersuchung abgezogen, da sie schon oben bei den Substantiv-Genus-Fehlern behandelt worden sind.

Sehr häufig betrifft ein Kongruenz-Fehler beim Adjektiv einfach nur das Adjektiv selbst. Es kann ein Versehen sein bzw. die Unkenntnis des Autors darüber, dass oder wie das Adjektiv kongruent sein soll, und es kommt oft vor, dass nicht alle Substantiv-Begleiter falsch sind, sondern eben nur das Adjektiv (*Le CConst. est *tenue de décider*). In diesem Beispiel deutet der Artikel darauf hin, dass das männliche Genus des Substantivs durchaus bekannt ist, dass dennoch das als Adjektiv genutzte Partizip fälschlicherweise weiblich geschrieben wurde. Deshalb haben 341 Fehler von 387 keine alternative Fehlerkategorie – sie haben also Leerstellen in dieser Spalte, siehe Tab. 47. Darüber hinaus stehen Genus-Kongruenz-Fehler des Adjektivs nicht immer mit einem Substantiv in Verbindung, sondern auch oft mit einem Personalpronomen, wie zum Beispiel: *il est *interdite*. Die wenigen Fehler mit alternativer Fehlerkategorie betreffen Adjektiv- und Kollokationsbildungen, Akzent-Substitutions-, Buchstabenhinzufügungs- und Partizipbildungs-Fehlerkategorien (siehe Tab. 44).

Tabelle 47: Die wenigen ADJ/KongruenzG-Fehler aus der Fehlerkategorie 1 mit alternativer Fehlerkategorie

alternative Fehlerkategorie passend zur Fehlerkategorie 1 ADJ/KongruenzG	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
(Leer)	341	88,1%
SUBST/KongruenzG	38	9,8%
ADJ/Bildung	2	0,5%
KOLLOK/Bildung	2	0,5%
ORTHOAcc/Substitution	2	0,5%
ORTHOLettre/Addition	1	0,3%
PART/Bildung	1	0,3%
Gesamtergebnis	387	100%

In 15 Fällen befindet sich der Adjektiv-Genus-Fehler in der alternativen Fehlerkategorie, und keiner dieser Fälle ist mit einem Substantiv-Genus-Fehler der Fehlerkategorie 1 verbunden, sondern mit der Flexion des Adjektivs, des Partizips bzw. mit der Adjektiv-Wahl oder -Bildung (siehe Tab. 48).

Tabelle 48: Fehlerkategorien in Verbindung mit einem ADJ/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerspalte

Fehlerkategorie	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
ADJ/Flexion	6	40,0%
PART/Flexion	4	26,7%
ADJ/Wahl	3	20,0%
ADJ/Bildung	2	13,3%
Gesamtergebnis	15	100%

Im folgenden Unterpunkt der Adjektiv-Genus-Kongruenz werden also $349 + 15 = 364$ Fehler untersucht.

4.4.1.2.1. Participe passé employé comme adjectif

Die wie Adjektive genutzten Partizipien werden überwiegend mit dem Verb être zusammen verwendet (siehe Tab. 49). In dieser Verbindung mit être sollten diese Partizipien mit dem Subjekt in Genus und Numerus kongruent sein, sind es aber in vielen Fällen nicht, wie bei: **la partie des salariés, qui est *concerné~~o~~ par les relevements s'est diminué~~o~~ oder les personnes sont *libéré~~o~~s.*

Es gibt wenige Fälle von fehlerhaft weiblicher statt der kongruenten männlichen Form des als Adjektiv benutztes Partizips, wie zum Beispiel: *un régime *restreinte* oder *le prix est seulement *vue comme équivalent du transfert du bien*. Die überwiegende Mehrheit der Fehler sind männlich statt weiblich, wie in: *la loi, nommé* „Création et Internet“ oder *une personne qui a déjà commis plus d'un crime ou délit pourrait être *considéré* comme dangereux par la société. Es scheint, dass nur die männliche Form bekannt ist und somit auf jeden Fall angewendet wird bzw. dass die Notwendigkeit des accord in Verbindung mit être nicht bekannt oder nicht automatisiert ist. In den Beispielen *cette nouvelle procédure est *utilisé* oder *une telle peine plancher risque de ne pas être *mesuré* wurde alles klar und deutlich weiblich und richtig geschrieben, abgesehen vom dem als Adjektiv verwendeten *participe passé*.

Nicht nur bei Partizipien, die der ersten Verbgruppe angehören – den sogenannten -er-Verben wie *nommer, copier, obliger* – wissen die Studierenden manchmal nicht, wie die weibliche Form aussieht – obwohl man bei dieser Verbgruppe davon ausgehen könnte, dass sie sie beherrschen. Es treten auch Unsicherheiten bei anderen Verbgruppen auf, wie zum Beispiel bei:

- **interdire**: *il est *interdite; une discrimination à rebours qui n'est pas interdit* par le traité;
- **tenir**: *Le CConst. est *tenue de décider*;
- **soumettre, permettre, remettre, transmettre**: *les effets de mariage en France sont *soumise* de la loi nationale des époux; *une forme de remise de peine qui est *permis*; *l'Assemblée nationale est *soumis*; *la surveillance secreto n'est pas *permis*; *la chose est *transmis* à l'acheteur; *la sanction est *remis* automatiquement;
- **restreindre**: *un régime *restreinte*;
- **voir**: *le prix est seulement *vue* comme équivalent du transfert du bien;
- **punir, unir, accomplir**: *les fonctions de l'éducation des mineurs et de la peine sont *unies*; *une personne qui ne s'intègre pas dans la société après un séjour en prison devrait être *puni*; *les conditions de fond sont aussi *accompli*;
- **réduire**: *la durée de la peine est *réduit*;
- **prendre**: *la mesure pris*;

- **conduire**: une politique *conduitø par une seule personne;
- **écrire, décrire**: la rupture du contrat de travail est *écritø; la surveillance *décriø dans l'exercice 10 semble d'être le contrôle plus effectif; la procédure législative est *décriø dans les articles 39-45; ses fonctions et sa composition sont *décriø;
- **faire, parfaire**: la vente est *parfaitø au moment du transfert de la propriété, les règles faitø par la communauté;
- **exclure, conclure**: elle n'est pas *excluø; la vente est *concluø
- **mourir**: Dorit était déjà *mortø.

Tabelle 49: participe passé employé comme adjectif

Participe passé employé comme adjectif
feminin statt maskulin
il est *ciblée; ils se sont *stigmatiséeø; ils sont *enfermées; il est *fixée que...; un contrat sans être *obligée; Le CConst. est *tenue de décider; il est *interdite; Les règles et les principes fondamentaux sont *fixées à l'article 34; Les projets de loi, avant d'être déposés sur le bureau de l'une des deux assemblées, doivent être *examinées par le Conseil d'État; il peut être *affirmée par un simple « oui »; Les effets de mariage en France sont *soumiseø de la loi nationale des époux; un régime *restreinte; le prix est seulement *vue comme équivalent du transfert du bien; le texte est *voteé et *adoptéé;
maskulin statt feminin
L'existence de l'Hadopi n'est pas *justifié; la loi, *nomméø « Création et Internet »; les œuvres sont illégalement *copiées; une loi, votée en 2009, qui est *destinéeø à protéger la propriété intellectuelle; la personne *imprisonnée; une forme de remise de peine qui est *permio; les places de prison sont *limitées; L'UMP veut que, surtout pour les mineurs ø toutes les peines soient *exécutées; Une personne qui a déjà commis plus d'un crime ou délit pourrait être *considéréø comme dangereux par la société; les fonctions de l'éducation des mineurs et de la peine sont *unio; beaucoup de personnes sont *condamnées à la prison.; les personnes sont *libérées; les raisons de la criminalité doivent être *exercées; une personne qui ne s'intègre pas dans la société après un séjour en prison devrait être *punio; plus de personnes sont *sanctionnéø; une peine plus basø et *individualiséø; les prisons sont déjà *débordées; pas de décision *prisø par un juge; la peine est déjà *constatéø; le juge peut vraiment évaluer la personne qui est *accuséø; la sanction est *remisø automatiquement; les circonstances spéciaux, donc non-*individualiséø; le justice des mineurs est *baséø sur...; la durée de la peine est *réduitø; la compétitivité, qui, selon l'article, a déjà été *présentéø à une première convention nationale; la peine ne peut pas être *exécutéø; des conditions *fixées par le juge; l'installation des peines planchers est très *discutéø; une telle peine plancher risque de ne pas être *mesuréø; la peine «normalement» *appliquéø; une lettre de *recommandéø; la clause de mobilité est *utiliséø pour mettre fin à des problèmes personnels; la rupture du contrat de travail est *écritø; la clause doit être *formuléø; la zone géographique de mobilité doit être bien *préciséø; la dépression nerveuse liée au travail est *considéréø comme ø accident de travail; les opinions sont *partagées; cette conclusion peut être *tiré; cette nouvelle procédure est *utilisé; les obligations de les deux parties sont *mentionné; l'affaire est mal *jugéø; l'affaire est *renvoyé; une politique *conduitø par une seule personne; une institution qui n'est pas *concerné; la société Allaman est *obligéø...; la cuve *livréø; l'Assemblée nationale est *soumisø; la partie *protégéø du loi; la mutation peut être *annulé; la surveillance *décriø dans l'exercice 10 semble d'être le contrôle plus effectif.; la surveillance secretø n'est pas *permisø; les rues très *fréquentés; la mesure *prisø; La police administrative est *nomméø...; Son première fonction est *déterminéø dans l'article 5; des autres compétences sont vraiment *partagés; La même partition est *faitø; Elle est aussi

*réaliséø par l'interdiction des restrictions quantitatives; elle est *imposéø; une discrimination à rebours qui n'est pas *interditø par le traité; les choses *commisø; les deux chambres ne sont pas placés sur un pied d'égalité; les lois n'est peut que *élaborés par le Parlement; la procédure législative est *décritø dans les articles 39-45; des commissions spécialement *désignéø; Dorit était déjà *mortø; les parents ont agit par une intention *indeterminéø; l'union qu'il estime *justifiéø; ses compétences *donnéø par les traités; les règles *faitø par la communauté; une exécution *forcéø; l'acceptation sera *supposéø; les deux conditions sont *exigés; Tous les trois conditions sont *donnés; un erreur *provqué; c'est une situation *causéø par la position très fort du Président; les deux conditions sont *exigés; L'attribution de CC est *caractériséø par le contrôle des pouvoirs publique; la période normale qui est aussi *appeléø « fait majoritaire »; les autres institutions[...] doivent seulement être *consultéø; une directive peut-être si *détailléø; la propriété est *transféréø; le chose [...] est *détruitø; la vente est *parfaitø au moment du transfert de la propriété; les garanties de l'information et de sécurité reste *tenuø; La garantie d'éviction est *réguléø dans les art 1626 à 1640 c. civ; elle n'est pas *excluø; la vente est *concluø; elle n'est pas *liéø par le pacte; la chose est *entachéø d'un défaut; la garantie d'éviction est *régio par les art 1626 à 1640 CCiv.; la chose est *cédéø; la société française *est affectué (affectée); les conditions de fond sont aussi *accompliø; aucune faute commise par le débiteur peut être *prouvéø; la navette est *terminéø; la chose est *transmisø à l'acheteur; ses fonctions et sa composition sont *décrits.

4.4.1.2.2. Adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis

Einige wenige Fehler betreffen auch:

- Demonstrativbegleiter: *cet erreur, dans *cette document, *cet offret (offre);
- Possessivbegleiter: *son première fonction;
- Interrogativbegleiter: *quelle temps précis;
- Indefinite Adjektive: *toutø la nuit, la décision est obligatoire pour tous les autorités publiques.

Tout, toute, tous, toutes werden beliebig benutzt. Es stellt sich die Frage, ob die Notwendigkeit der Kongruenz des indefiniten Adjektivs tout mit dem dazugehörigen Substantiv bekannt ist: Eine Unsicherheit diesbezüglich, wann welche Form verwendet werden soll, ist eindeutig festzustellen. Jenes gilt genauso für die beliebige Nutzung von *ce, cette, cet*, bei denen hervorsteht, dass die kongruente Bildung nicht klar ist, möglicherweise weil *cet* und *cette* gleich klingen.

4.4.1.2.3. „Reine“ Adjektive

Mit „reinen“ Adjektiven sind solche gemeint, die weder als Adjektive benutzte Partizipien noch sogenannte „*adjectifs possessifs*“ u.ä. sind, d.h. keine Begleiter. Es handelt sich zum Beispiel die Adjektive *nouveau, certain* oder *seul* (siehe Tab. 50). In der vorliegenden Stichprobe wurden regelmäßig auftretende Probleme bei folgenden Adjektiven festgestellt:

- Das Adjektiv **certain**: une *certain~~o~~ influence; se rendre à *certain~~e~~s endroits.
- Das Adjektiv **seul**: le Premier ministre tout *seul~~e~~; un *seul~~e~~ droit; les représentants initialement les *seul~~e~~s etant en droit de déférer les lois et traités au CC.
- Das Adjektiv **nouveau**: les ~~nouveaux~~ formes; une ~~nouveau~~ sanction; l'aplication de règle ~~nouveau~~.
- Adjektive in **-al, -ale, -ales, -aux**: des travaux *social~~e~~s; le téléchargement *illégal~~e~~; un comportement; que celle-ci considère comme *légal~~e~~; le traitement *inégal~~e~~; ce fonadement *amicale~~e~~; le contrepoids *gouvernemental~~e~~; *des opérateurs national~~e~~s; l'Europe *continental~~o~~; d'une façon *général~~o~~; les circonstances *spécial~~aux~~; un délai *morale~~e~~.
- Adjektive in **-el, -elle, -els, -elles**: les problèmes *actuel~~e~~s; aucune limitation du choix *telle quelle est prévues par d'autres constitutions occidentales (tel qu'il); un surcroît d'activité *ponctuelle~~e~~; les éléments *essentiell~~e~~s d'un contrat; un système (ultra-) *présidentielle~~e~~; des *tel~~s~~ mesures sont nécessaires; la décision [...] est très *personnel~~o~~; une croissance *annuel~~o~~; la situation plus ou moins *actuel~~e~~; des fautes *formel~~o~~s; la mesure pris du maire d'Iéna est *proportionel au but.
- Adjektive in **-if, -ive**: un caractère *impérative~~e~~; droit pénale *repressive~~e~~; l'avis de Conseil d'État est seulement *facultative~~e~~; des mésures *educatif~~o~~s; elle est *abusif~~e~~; ses promesses *exclusif~~s~~; les mesures ordinaires et administratifs.
- Adjektive in **-eux, -euse**: le mariage *religieu~~se~~; une personne qui a déjà commis plus d'un crime ou délit pourrait être considéré~~o~~ comme *dangereux par la société; une chose, qui n'est pas *défectueux.
- **Herkunftsadjektive**: le droit *irlandaise; un état franco-*américain~~e~~; le droit *française, un systeme politique *française.
- Adjektive in **-ant, -ante**: le parti politique veut être *vigilante~~e~~; ils ne sont pas *indépendant~~e~~s; le dol était *déterminant~~e~~; la faiblesse du CC est *frappant~~o~~.
- Adjektive in **-ent, -ente**: des raisons complètement *différent~~o~~s; le TGI est *compétente~~e~~; des raisons complètement *différent~~o~~s; Ce sont les affaires qui sont ~~o~~ plus *fréquent~~o~~ maintenant; l'action volontaire et *conscient~~o~~; elle est *compétent~~o~~; un autre salarié est *absente~~e~~; mais la CA et la CCass sont *compétent~~o~~.

- Adjektive in **-et, ète**: *un contrat qui doit être précise; *complète et ferme; la surveillance *secreto.*

Tabelle 50: „Reine“ Adjektive

„Reine“ Adjektive
Feminin statt maskulin
<p>on ne peut pas être *sûre; le téléchargement *illégal; ces chiffres sont *ambigus; des travaux *sociales; en *longue terme; se rendre à *certaines endroits; intérêt *public; il est vraiment *désolée; sur le crime/délit *actuelle; les problèmes *actuelles; *un comportement, que celle-ci considère comme *légal; le parti politique veut être *vigilante; droit pénale *repressive; 'il est plus *importante d'accompagner le délinquant; le TGI est *compétente; les problèmes sont maintenant trop *grande; un surcroît d'activité *ponctuelle; un autre salarié est *absente; ce fonadement *amicale; un minimum *légal; *le traitement *inégale; une telle entreprise dépend du paiement *immédiate; un système politique *française; les juges sont devenus plus *strictes; un effet juridique *directe; aucune limitation du choix *telle quelle est prévues par d'autres constitutions occidentales (tel qu'il); des *diverses pouvoirs; le Premier ministre tout *seule; le droit communautaire est *superieure; ils ne sont pas *indépendantes; un contrat qui doit être *précise, *complète et ferme.; les éléments *essentielle d'un contrat; un appréciation *incorrect de la réalité; le dol était *déterminante; un caractère *impérative; un *seule droit; des opérateurs *nationales; le membres du Parlement *européenne; un délai *morale; un système (ultra-) *présidentielle; le *dernière; le contrepoids *gouvernementale; une acte *extérieure; le réseau est *close; au moment de *seule échange des consentements; le droit *irlandaise; un état franco-*américaine; le droit franco-*américaine; le droit *française; le mariage *religieuse; un élément *extérieure; les représentants initialement les *seules etant en droit de déferer les lois et traités au CC; une contrôle vraiment *effective; l'avis de Conseil d'État est seulement *facultative; le droit franco-américaine est *étroite.</p>
Maskulin statt féminin
<p>Des tels mesures sont nécessaires; l'Europe continental; des mesures éducatif; les prisons en France (qui sont surpopulés [→ surpeuplés]); les peines élevés; Une personne qui a déjà commis plus d'un crime ou délit pourrait être considéré comme dangereux par la société; des cellules qui sont trop petits; de façon individuel; les nouveaux formes; d'une façon général; dans certains zones; de manière différent; leur opinion personnel; une peine plus bas et individualisé; une nouveau sanction; des raisons complètement différents; les circonstances spéciaux; Ce sont les affaires qui sont plus fréquent maintenant; elle est abusif; une position plus bas; l'action volontaire et conscient; la décision [...] est très personnel; une croissance annuel; la situation plus ou moins actuel; des fautes formels; une chose, qui n'est pas défectueux; la surveillance secret; la compétence exprès; elle est compétent; la mesure pris du maire d'Iéna est proportionel au but; une mesure pas si radical; l'interdiction est légal; les décisions importants; des situations «exceptionnel»; la communauté européen; certifié de bon qualité; la faiblesse du CC est frappant; un menace grave et immédiat; une certain influence; l'initiative gouvernemental; les seuls institutions politiques; d'une personne tiers (tiere); c'est une situation causé par la position très fort du Président; un discrimination direct; une légitimation direct du peuple; les mesures doivent être juridiquement contraignant; leur souveraineté national; elle n'est pas contraignant; une vrai decision; la première part du communiqué est constitutionnel; [les] conditions matériels; L'erreur était commun; ses promesses exclusifs; les conditions de la délivrance sont seulement remplis lorsqu'il s'agit de la chose convenue; La faute doit être antérieur; cette vente est nul; L'atteinte à la libre concurrence doit être si minimal si possible; la loi français; la loi compétente étranger; certains personnes; Mais la CA et la CCass sont compétent; quelques matière indépendant; des condition général; l'application de règle nouveau; la situation éducatif et morale; les mesures ordinaires et administratifs; elle a souvent l'impression que les exécutions des peines soient trop doux.</p>

Sowohl bei Substantiven als auch bei Adjektiven fällt auf, dass die 'Thematik des Genus' eine große Schwierigkeit darstellt. Dies gilt als „Anfänger-Fehler“, zumal bestimmte Substantive ausgehend von ihrer Endung deutlich weiblich oder männlich sind. In der Schule werden die Substantive auch in der Regel mit dem dazugehörigen Artikel an die Tafel geschrieben. Lernstrategien zum Erlernen von Vokabeln sollten seit dem Schulbesuch schon so fest automatisiert sein, dass der Artikel immer mitgelernt wird. Offensichtlich ist es aber nicht so. Dies gilt auch für die Bildung von weiblichen Adjektiv-Formen und für ihre Nutzung. Offenbar reicht es einigen Studierenden, die eine angeblich männliche „Grundform“ eines Adjektivs zu kennen, die dann – ungeachtet der Schreibweise – *à toutes les sauces* angewendet wird, als ob es ein generisches Maskulinum wäre. Eine Möglichkeit, diese scheinbar fehlende Gleichberechtigung bei Adjektiven zu meiden, wäre eine ausführlichere Schreibung der Adjektive an der Tafel und in den Vokabellisten: statt *normal*, *-le* ausführlich: *normal*, *normale*. Dies ist in (Online-)Wörterbüchern schon gängige Praxis.

4.4.2. Syntaktischer Bereich: Komma-Auslassungsfehler (INTERPKomma/ Omission)

Von insgesamt 763 Interpunktionsfehlern in der Fehlerkategorie 1 (siehe Tab. 51) sind 676 Komma-Fehler (88,6%). Die nächstgrößere Fehlerkategorie wäre dann mit 57 Okkurenzen (7,5%) die Apostroph-Auslassungsfehlerkategorie (INTERPApostroph/-Omission).

Tabelle 51: Interpunktionsfehler in der Fehlerkategorie 1

Interpunktionsfehlerkategorien	Anzahl von Fehlerstelle	Anzahl von Fehlerstelle
INTERPKomma/Omission	574	75,3%
INTERPKomma/Addition	102	13,4%
INTERPApostroph/Omission	57	7,5%
INTERPZeichen/Addition	10	1,3%
INTERPApostroph/Addition	6	0,8%
INTERPZeichen/Omission	5	0,7%
INTERPSilbentrennung/Bildung	3	0,4%
INTERPZeichen/Substitution	3	0,4%
INTERPZeichen/Wahl	3	0,4%
Gesamtergebnis	763	100%

Von insgesamt 676 Komma-Fehlern sind 574 (85,0%) Komma-Auslassungsfehler (INTERPKomma/Omission). 99,2% dieser 574 Komma-Auslassungsfehler sind mit nur einer Fehlerkategorie besetzt, d.h. dass Komma-Fehler selten nicht trennscharf sind. Entweder fehlt das Komma oder es ist überflüssig bzw. an falscher Stelle. Es sind sehr eindeutige Fehler, weshalb 569 Leerstellen in der alternativen Fehlerkategorie stehen (siehe Tab. 52 und 53).

Tabelle 52: Komma-Fehler in der Fehlerkategorie 1

Komma-Fehler in Kategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
INTERPKomma/Omission	574	84,9%
INTERPKomma/Addition	102	15,1%
Gesamtergebnis	676	100%

Tabelle 53: alternative Fehlerkategorie passend zu INTERPKomma/Omission als Fehlerkategorie 1

alternative Fehlerkategorie passend zu INTERPKomma/Omission als Fehlerkategorie 1	Anzahl der Fehlerstellen	Prozentsatz
(Leer)	569	99,2%
KONJ/Addition	2	0,4%
INTERPZeichen/Addition	1	0,2%
KONJ/Omission	1	0,2%
SYNT/Permutation	1	0,2%
Gesamtergebnis	574	100%

Bevor die Komma-Auslassungsfehler an dieser Stelle näher untersucht werden, soll erläutert werden, wozu das Komma im Französischen dient. So klar und präzise die Komma-Regeln im Deutschen sind, sind sie im Französischen auch, erfordern jedoch m.E. noch dazu ein gewisses Gefühl für den *rythme de la phrase*, für die Pausen im Satz, eine Art „*respiration*“, wie ein Taktgefühl. Das Komma ist das *parent pauvre* des Französisch-Unterrichts: Es wird stiefmütterlich behandelt, wie eine Art „Luxusproblem“. Es bleibt aber „*indispensable au texte écrit, et lu*“ (Narjoux 2010: 6) und muss im fortgeschrittenen Sprachunterricht doch irgendwann erläutert werden: *À quand une leçon de virgule?*

Liest man die Ponctuation von Grévisse⁴⁵, kann man folgende Definition der Funktion des Kommas im französischen Satz finden:

Son rôle est d'isoler un terme ou plusieurs dans le déroulement de la phrase. On distinguera différentes configurations syntaxiques spécifiques qui font intervenir la virgule: la coordination, la subordination, mais aussi des cas plus spécifiques, pour encadrer des termes libres ou pour marquer l'ellipse d'un constituant⁴⁶ (Narjoux 2010: 44).

Das nächste Kapitel richtet sich nach der oben genannten Unterteilung der Komma-Funktionen von Grévisse, um bei der Untersuchung der Komma-Auslassungsfehler herauszufinden, welche Komma-Regeln bei den Studierenden der Stichprobe nicht bekannt bzw. unklar sind. Es werden nur diejenigen Komma-Regeln erläutert, die durch die Studierenden mehr oder minder verletzt worden sind und die entsprechend mit Beispielen aus der untersuchten Stichprobe belegt werden können. Bestimmte Regeln und Ausnahmen, wie zum Beispiel Ausnahmen bei den Konjunktionen *et* und *ou* (Narjoux 2010: 46), der *apostrophe* und die *proposition incise* (ebd.: 50) sowie weitere Möglichkeiten bei freien Satzteilen – gemeint sind die kontroverse Abtrennung von Subjekt und Prädikat durch ein Komma⁴⁷ sowie das *pronom disjoint* (ebd.: 51) – bleiben wegen ihrer Abwesenheit in der Stichprobe unerwähnt.

4.4.2.1. Koordination

4.4.2.1.1. Wortaufzählungen

Bei der Wortaufzählung (Narjoux 2010: 45) geht es um eine Aneinanderreihung von Wörtern, die mit Kommata getrennt werden. Als Beispiel hierfür nennt Narjoux (ebd.) das berühmte „le lait tombe; adieu veau, vache, cochon, couvée“ aus der Fabel „Pérette et le pot au lait“ von Jean de la Fontaine. In der vorliegenden Stichprobe findet sich nur ein Beispiel von einem fehlenden Komma bei einer Wortaufzählung:

- *La procédure est secrète, écrite objective et non contradictoire.*

Dies sieht eher wie ein Versehen aus, da die zwei vorigen Adjektive korrekt durch ein Komma voneinander getrennt wurden. Da Attribute im Deutschen nicht unbedingt durch

⁴⁵ Narjoux, Cécile: *la ponctuation. Règles, exercices et corrigés*. Grévisse langue française 5. Bruxelles: De Boeck Diculot, 2010. Chapitre 2, point 4: *La ponctuation de la phrase. La virgule*. S. 44-54.

⁴⁶ Markierungen in diesem Zitat von der Autorin der vorliegenden Arbeit.

⁴⁷ Siehe die Bemerkung zur Kontroverse von Narjoux (2010: 51).

ein Komma getrennt werden, ist es bemerkenswert, dass solch ein Fehler bei Attribut-Aufzählungen nicht öfter vorkommt.

4.4.2.1.2. Syntagmaufzählungen

Eine weitere von Narjoux (2010: 45) genannte Aufzählungskategorie ist die Syntagmaufzählung. In diesem Fall geht es nicht mehr nur um Einzelwörter, sondern um Wortgruppen, um Satzteile, wie in dem im Grévisse zitierten Beispiel „[...] tout est différent: la saveur de l'air, les lignes du paysage, l'appétit, la légèreté de vivre, le salut même, l'abord des gens.“ (Julien Gracq, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In der vorliegenden Stichprobe finden sich einige Beispiele von Syntagmaufzählungen, bei denen ein Komma fehlt:

1) Die koordinierende Konjunktion *et* wird mehrfach eingesetzt, obwohl sie nur zum Schluss zur Koordination der zwei letzten Satzteile genutzt werden soll:

- *La société est favorable aux peines planchers pour les réitérants *et la suppression de la remise de peine automatique et l'aménagement automatique pour les peines planchers.*
- *Le vendeur est tenu de donner des informations sur l'utilisation *et l'application et sur les précautions d'emploi de la chose.*
- *Le vendeur doit délivrer la chose, garantir la chose vendue *et informer et renseigner sur les caractéristiques de la chose vendue.*
- *Le Conseil Constitutionnel surveille la constitutionnalité des lois *et la régularités des référendums et la légalités des élections.*

2) Das Komma fehlt ersatzlos in der Aufzählung:

- *L'arrêt nécessite deux genres d'observations, les unes sur la responsabilité contractuelle, les autres sur les cas d'exonération de celle.*
- *Au droit privé existent le tribunal d'instance (TGI), le tribunal de grande instance (TGI), la cour d'appelle (CA) et la cour de cassation (CCass).*

3) In einem Fall wurden die aufzuzählenden Syntagmen durch Punkte getrennt, als ob es Hauptsätze wären:

- *L'acheteur a le droit de demander au vendeur la restitution du prix, celle des fruits lorsqu'il est obligé de les rendre propriétaire qui l'évince. Les frais faits sur la demande en garantie de l'acheteur et ceux faits par le demandeur originaire. Les dommages et intérêts, ainsi que le frais et loyaux couts du contrat.*

4.4.2.1.3. Nebensatzaufzählungen

Die dritte und letzte Kategorie der Aufzählungen ist die Aufzählung von Nebensätzen, die auch durch Kommata getrennt werden müssen, wie zum Beispiel in *Le roi se meurt* von Eugène Ionesco, zitiert von Narjoux im Grévisse-Interpunktionskompendium (2010: 45): „Moi, j'ai pitié quand je pense qu'elles me regretteront, qu'elles ne me verront plus, qu'elles seront abandonnées, qu'elles seront seules“. In der vorliegenden Stichprobe gibt es ein Beispiel hierfür:

- *Dans les conditions que la Communauté n'a pas de compétence exclusive *et que les mesures ne peuvent pas être prises par les Etats membres suffisamment et que la Communauté peut, ensuite, mieux réaliser ces mesures, elle est compétente.*

Auch im Falle einer Aufzählung kurzer Hauptsätze können Kommata eingesetzt werden:

- *Dans une telle situation il nomme le PM, il préside le Conseil – c'est vraiment le PLR qui dirige la politique.*
- *Il vivent à Boston, elle habite à Paris.*

In solchen Fällen empfiehlt der Grévisse bei der Aufzählung von Hauptsätzen vorzugsweise das Semikolon. Bei kurzen Sätzen werden aber häufig Kommata genutzt (ebd.: 45) wie in den oben aufgeführten Beispielen.

4.4.2.1.4. Koordination mit anderen Konjunktionen als *et*, *ou*, *ni*

Satzteile, die mit anderen Konjunktionen verbunden werden als *et*, *ou* oder *ni*, müssen durch ein Komma voneinander getrennt werden (ebd.: 45). Der Grévisse zitiert hierfür folgendes

Beispiel: „Il paraissait le seul habitant de la cange, car les rameurs ne se faisaient deviner que par le mouvement symétrique des rames.“ (Théophile Gauthier).

In den untersuchten Klausuren gibt es wenige Fehler, in denen das notwendige Komma mit solchen Konjunktionen fehlt. Dennoch gibt es ein paar Fälle:

- *Le stylo est détruit~~o~~ **donc** il y a un vice.*
- *Mais ce n'est pas un régime parlementaire classique – **car** le Président a un rôle dominant.*
- *Dans ce cas les époux s'installait à Boston~~o~~ **mais** depuis une année la femme habite en France.*
- *Dans ce cas le mari est de nationalité franco-américaine~~o~~ **donc** il est aussi de la nationalité française.*

4.4.2.2. Subordination

Laut *Grévisse* (Narjoux 2010: 47ff.) dient das Komma der Subordination von erklärungsbringenden Wortgruppen, wie u.a. die Apposition und der explikative Relativsatz, die durch zwei Kommata bzw. von einem Komma und einem anderen Zeichen am Satzende vom Rest des Satzes abgetrennt werden müssen. Darüber hinaus dient das Komma bei der Subordination zur Trennung von Satzteilen, die nicht miteinander verbunden oder voneinander abhängig sind, sowie zur Trennung von Adverbialbestimmungen vom Rest des Satzes.

4.4.2.2.1. Die Apposition

Eine Apposition (Narjoux 2010: 48) gehört nicht direkt zum Hauptsatz, bringt aber eine zusätzliche Information ein, die von Kommata umgeben werden soll, wie zum Beispiel in „Les salles de bain, signes de richesse, commençaient à se répandre après la guerre.“ (Annie Ernaux, , zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In der vorliegenden Stichprobe finden sich einige fehlende Appositionskommata. Manchmal fehlen beide Kommata, manchmal nur eins:

- L'article « Hadopi : attendre avant de cliquer 'poubelle' » du Monde du 30 septembre 2011 présente le travail de la nouvelle institution *l'Hadopi* et discute *son efficacité*.
- *Il y a beaucoup de salariés les moins qualifiés qui acceptent cette mode de rupture et à cause de cela, ils obtiennent seulement une indemnité correspondant au minimum légal.*
- La loi du 31. 12. 1989, « loi Doubin » *est venue à l'aide des distributeurs.*

4.4.2.2.2. Der explikative Relativsatz

Auch der explikative Relativsatz (Narjoux 2010: 48) ist eine Art „Einschub“, der durch Kommata – meistens mitten im Satz, aber nicht zwingend – vom Rest des Satzes abgetrennt werden muss, wie zum Beispiel bei „L'homme, qui se croyait à l'abri d'une nouvelle guerre [...], voit son système attaqué de toute part.“ (Christiane Olivier, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.). In der untersuchten Stichprobe findet man auch einige dieser Relativsätze, bei denen ein Komma oder beide Kommata fehlen:

1) Ein fehlendes Komma:

- *Pour un contrat de vente, qui est l'élément principal ici le vendeur a l'obligation de résultat de livrer une chose, qui n'est pas défectueux.*
- *Dans la période normale qui est aussi appelé « fait majoritaire », le Gouvernement et le Président de la République sont de la même couleur politique.*
- *Ici la règle de conflit irlandaise consacre la compétence de la loi du lieu de célébration du mariage que correspond à la loi irlandaise.*

2) Zwei fehlende Kommata:

- *En comparaison au système allemand par exemple ou le plein pouvoir d'une seule personne serait inimaginable (une conséquence du nazisme) le Président est très puissant et seulement peu limité.*
- *Comme limite de cette prévalence, qui n'est pas de caractère juridique mais seulement politique on peut citer les forces politiques: ...*
- *Elle dit que R qui a décédé le 7 juillet 1968 est le père de son enfant.*

Der oben genannte *rythme de la phrase* bzw. die „*respiration*“ (siehe 4.4.1.) sind m. E. für den Einsatz von explikativen Relativsätzen – und somit für die korrekte dazu gehörende Kommasetzung – sehr wichtig. Sprachgefühl (siehe 2.1.3.) bzw. ein „Mitschwingen“ ist an dieser Stelle fast genauso wichtig wie die Kenntnis von Kommaeregeln. Von dem Einsatz des Kommas hängt manchmal auch der Sinn des Satzes ab: *L'homme, qui se croyait à l'abri d'une nouvelle guerre, ...* und *L'homme qui se croyait à l'abri d'une nouvelle guerre...* drücken nicht exakt dasselbe aus.

4.4.2.2.3. Parataktische und korrelative Satzteile

Mit parataktischen und korrelativen Satzteilen meint Narjoux (ebd.: 48f.) im *Grévisse*, dass diese nicht nur aufgezählt werden, sondern auch syntaktisch voneinander abhängig sind, wie in folgenden Beispielen:

- *Il avait beau la détester, c'était Paulette qu'il avait tant aimée* (Louis Aragon , zitiert nach Narjoux 2010: ebd.);
- *Plus elles s'enfoncent et prolifèrent, plus elles puisent la sève qui donne à l'arbre sa force et son élan* (Sylvie Germain, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

Solch einen Fall gibt es unter den vorliegenden Komma-Auslassungsfehlern nur einmal, in dem das Komma durch einen Punkt ersetzt worden ist, so dass die beiden voneinander abhängigen Teile komplett getrennt wurden und der Sinn des Satzes durch diese Unterbrechung verloren geht:

- *Plusieurs interprétations de ce rapport sont possible: soit que le système d'avertissement ait en général du succès. Soit, que les internautes concernés aient seulement changé leur adresse IP et continuent.*

4.4.2.3. Wortgruppen in syntaktisch ungewöhnlichen Stellungen

4.4.2.3.1. Adverbialbestimmungen

Das Komma isoliert im Französischen Wortgruppen in syntaktisch ungewöhnlichen Stellungen, wie zum Beispiel – und nun kommen wir zum Gros des Komma-

Auslassungsfehler-Bestands der vorliegenden Arbeit – Adverbialbestimmungen (Narjoux 2010: 49). Da befindet sich die überwiegende Mehrheit der Fehler. Das Komma trennt oft adverbiale Bestimmungen (Nominalsyntaxmen oder Nebensätze) vom Rest des Satzes ab, und dies am Satzanfang (4.4.1.3.1.1.) oder mittten im Satz (4.4.1.3.1.2.).

4.4.2.3.1.1. Am Satzanfang

Am Anfang des Satzes befinden sich häufig kurze Adverbialbestimmungen (*D'abord*, ...), bei denen das Komma nicht unbedingt notwendig⁴⁸, aber aus Gründen der Leserlichkeit und des Stils prinzipiell empfehlenswert ist. Bei längeren Adverbialbestimmungen ist das Komma Pflicht: „À l'ombre du cœur refroidi par l'annonciation radicale, elle continuait de s'occuper de nous.“ (Rachid Boudjdra, zitiert nach Narjoux 2010: 49).

Die Autoren der Klausuren benutzten eine enorm große Anzahl von Adverbialbestimmungen am Satzanfang. Von 574 Fehlerstellen betreffen 504 diese eine Kommaregel, sowohl mit kurzen (Abb. 50) als auch mit längeren (Abb. 49) Adverbialbestimmungen am Satzanfang.

Cependant la liberté à l'usage de l'internet doit être respectée. / Néanmoins l'institution pouvait saisir la justice dans seulement 20 cas. / Ainsi ils peuvent commettre des infractions de nouveau sans aucun contrôle. / Pourtant, une volonté de protéger la propriété intellectuelle est omniprésente et c'est sûrement absolument nécessaire. / De plus on veut que plus de mineurs délinquants peuvent être envoyés à des centres d'éducation fermés. / Par exemple il peut y avoir la condition qu'il se fait suivre par quelqu'un qui lui aide à se réintégrer dans la société. / Pour cela le parti n'envisage pas seulement des changements dans la procédure pénale [...], mais aussi une élaboration d'un nouveau code pénal. / Très souvent les jeunes délinquants ont besoin d'être accompagné par des spécialistes qui leur donnent des idées pour le futur. / D'abord il faut prendre en considération que, du point de vue de la société, il n'y a pas une grande différence entre les différents types de délits ou crimes. / Par contre les réitérants commettent le nouveau délit ou crime avec une autre motivation que le précédent. / En outre la présomption d'innocence ne peut pas influencer la peine, car l'infraction est prouvée. / En revanche il faut admettre que les peines planchers peuvent aider à supprimer une justice qui donne le « sentiment d'impunité » et est inefficace aux gens. / En plus la réforme veut introduire des travaux de réparation des actes commis pour les mineurs dès 12 ans avec l'autorisation des peines. / Par ailleurs souvent, ce n'est pas prévisible qu'une personne fasse une dépression.

Abbildung 50: Kurze Adverbialbestimmungen am Satzanfang

⁴⁸ Aus Gründen des Sprachgefühls und des Satzrhythmus habe ich jedoch ganz oft solche Stelle als Fehler markiert.

Es ist m. E. stilistisch besser, wenn prinzipiell ein Komma gesetzt wird, da dadurch im Satzfluss automatisch eine Pause entsteht. Es werden im Folgenden 45 Beispiele aus der Stichprobe exemplarisch vorgestellt, bei denen das obligatorische Komma bei längeren Adverbialbestimmungen am Satzanfang systematisch fehlt (siehe Abb. 51):

Pendant les derniers douze mois 22 millions d'infractions ont été constatées. / Pendant un arrêt maladie Jean-Jacques a fait une tentative de suicide. / Parfois aussi la rémunération se diminue. / Quand ils quittent les prisons ils ne sont pas préparés pour la vie sociale. / Quand 66,6 % de la peine est purgée quelques personnes peuvent quitter la prison sous la condition de ne pas commettre une nouvelle infraction. / Avant qu'il signe la clause de mobilité le salarié ait le droit de savoir exactement à quoi il s'engage. / En France il existe une nouvelle institution, qui s'appelle « la Haute Autorité pour la diffusion des œuvres la protection des droits sur l'Internet » (Hadopi). / Pour atteindre cet objectif Hadopi surveille l'Internet; / À la maison l'employé n'est plus le subordonné de l'employeur. / En légiférant une loi qui s'appelle « Création et Internet » au printemps 2009 le parlement voulait d'une part contrôler le droit de l'auteur et lui protéger des infractions comme le piratage, d'autre part garantir le liberté des personnes qui utilisent l'internet. / En changeant la composition du tribunal d'enfants l'UMP veut améliorer l'efficacité des peines. / En surveillant les salariés l'employeur viole la vie privée. / Dans le contexte du cyberpiratage il y a deux droits différents. / Dans son programme pour 2012 l'UMP s'est fixée trois objectifs principaux. / Dans l'esprit de l'ordonnance de l'année 1945 des peines doivent être individualisées et respecter la personnalité spécifique du mineur. / Dans les tribunaux de grande instance il y a une grande augmentation de 1990 jusqu'à 1994. / En premier lieu le système des avertissements est dissuasif dans beaucoup de cas. / A première vue on ne peut pas comparer les récidivistes avec les réitérants. / Jeudi 29 septembre 2011 l'Hadopi a résumé ses activités le premier fois. / Selon l'Hadopi le problème sur Internet est « la coexistence » des droits entre les usagers de l'internet et les créateurs des œuvres. / Selon l'UMP cela est possible si les sanctions et toute la procédure en justice est individualisées. / Pour sécuriser la propriété intellectuelle l'État français utilise un trias bien connu en France: „surveillance, avertissement, répression,, / Pour améliorer la sécurité publique les peines doivent être moins éducatives, on veut mettre l'accent sur l'exécution effective des sanctions. / Pour trouver une solution qui lui permet le mieux de changer de comportement il faut connaître le mineur. / Pour les réitérants une peine automatique cause un sentiment de sécurité juridique parce qu'ils savent déjà avant de commettre la sanction minimum. / Pour qu'on puisse surveiller les mineurs ayant commis des délits il y a une manque des places dans des institutions éducatifs. / Pour les actes accomplis dans l'exercice de ses fonctions il n'est responsable qu'en cas de haute trahison, art. 68 Const. / Et même d'un point de vue pragmatique on peut se demander s'il ne va pas être moins cher d'éduquer des jeunes qu'imprisonner les adultes et récidivistes qu'ils peuvent devenir pendant les 50 ans à suivre. / Du point de vue des juges et des avocats il faut dire que ... / A la base de la justice des mineurs on essaye de trouver des peines ou des mesures en travaillant avec le jeune délinquant. / D'après moi une augmentation du nombre des places de prison ne peut pas résoudre le problème de la délinquance juvénile. / D'après cette ordonnance le président du tribunal est compétent pour les mineurs qu'il a également surveillé pendant leur instruction. / D'après le rapport du 29 septembre 2011 Hadopi a remarqué 22 millions d'infractions commis sur l'Internet depuis octobre 2010. / D'un part une peine minimum a un caractère dissuasif sur les réitérants. / Avec cette lettre l'employeur informe le salarié, après cela il y a un entretien dans laquelle l'employeur explique la situation encore une fois et le salarié a la possibilité de se justifier. / En cas de conflit entre les parties lors de l'application de la clause de mobilité c'est au salarié de démontrer que la décision de l'employeur concernant la mutation a été prise pour... / En conséquence c'est au salarié de prouver qu'une mutation a été prise abusive ou comme sanction disciplinaire masquée. / Même si on a conscience du danger on peut souvent faire rien parce que une personne qui veut mourir trouve un voie. / S'il interdit toute les voitures

sur la commune d'Iéna^o il a pour but qu'il n'y a pas d'accident à cause des voitures à Iéna. / Si n'exécute pas^o le contrat est nulle. / Si on regarde les couleurs poliques des entités qui ont été dotées du droit de saisine^o on doit constater que ... / Mais en réalité^o le Président de la République possède un droit de regard vis-à-vis les ministres il doit travailler. / L'obligation principale pour le vendeur au moment de la vente^o c'est la délivrance (art 1603 c. civ.). / Dies ist aus Zeitgründen m.E. bestimmt selten unterrichtet worden. Es kommt auch leider regelmäßig vor, dass ich solche Komma-Fehler in französischen Zeitungsartikeln feststellen muss. Ich könnte mir extra hierfür konzipierte Unterrichtsstunden mit einer Mischung aus rhythmischen und grammatischen Übungen sehr gut vorstellen.

Abbildung 51: Längere Adverbialbestimmungen am Satz-anfang

Ein Signal dafür, dass ein Komma bald gesetzt werden muss, ist, wenn ein Satz mit folgenden Wörtern anfängt: *pendant, parfois, quand, avant (que), pour, en changeant* (generell: *gérondif*), *dans, en premier lieu, selon, à première vue...* und im Allgemeinen, wenn der Satz weder mit einem Subjekt noch mit einem Prädikat beginnt, ist das ein Zeichen dafür, dass bald nach dem ersten Satzglied ein Komma gesetzt werden muss.

4.4.2.3.1.2. Zwischen zwei Satzkonstituenten

Wenn die Adverbialbestimmungen sich zwischen zwei Satzkonstituenten befinden, müssen sie von zwei Kommata abgetrennt werden, wie im von Narjoux (2010: 49) zitierten Beispiel aus Marguerite Duras' *Le ravissement de Lol v. Stein*: „Elle m'a dit qu'il lui était impossible de ne pas accepter, cette première fois, l'invitation de Lol.“

Auch wenn die Anzahl der Komma-Auslassungsfehler mit Adverbialbestimmungen zwischen zwei Satzkonstituenten in der vorliegenden Arbeit nicht an die Größenordnung der Kommafehler bei Adverbialbestimmungen am Satz-anfang herankommt, gibt es hierfür doch etliche Beispiele, wie in: *Elle est justifiée du fait, que^o dans les pays comparables et mêmes dans l'opposition politique^o on constate...* oder bei: *Après avoir trouvé des cyberpirates, Hadopi a le droit d'envoyer des avertissements et^o si les cyberpirates continuent, elle peut aller en justice* (siehe Abb. 52).

Elle est justifiée du fait, que^o dans les pays comparables et mêmes dans l'opposition politique^o on constate...; / Après avoir trouvé des cyberpirates, Hadopi a le droit d'envoyer des avertissements et^o si les cyberpirates continuent, elle peut aller en justice; / Par contre, beaucoup d'internautes constate^o que l'Internet^o selon sa nature^o ne doit pas être contrôlé. / Il nomme le Premier ministre et^o sur sa proposition^o les autres ministres, art. 8 al. 1 et 2. / le projet ou la proposition de loi va^o après les lectures^o à l'autre assemblée pour qu'il soit délibéré là. / Il n'y a donc pas^o au point de vue de Martina^o une grande discordance entre l'intention des parents et l'acte définitif. / Selon l'art 61 al 1 de la Constitution les lois organiques^o avant leur promulgation^o doivent être soumis au Conseil constitutionnel. / S'il voit la nécessité il peut constituer^o selon l'article 193^o une commission temporaire d'enquête pour examiner. / Si la communauté a^o selon les traités^o la compétence pour agir [...] / Un contrat est aléatoire quand^o lors de la formation^o les parties ne savent pas l'avantage ... / Si par exemple^o dans le

cas présent^o les grands parents auraient promis qu'ils soutiennent l'enfant de leur fils, ils seront obligés de le faire. / Le problème de ce cas est que l'homme décédé et la demoiselle G n'était pas mariée et donc^o selon la loi à l'époque^o il n'existait d'obligation alimentaire entre l'enfant naturel et les parents de son père (ou sa mère). / Une obligation civil^o par contre^o est contraignante est son respect peut être poursuivi devant un tribunal judiciaire, ... / C'était la situation^o jusqu'au 1986 - des Présidents très forts. / Le PM^o avec le soutien du Parlement^o devenait plus fort. / Si le vendeur connaissait les vices de la chose, il est tenu, outre la restitution du prix, qu'il en a reçu^o de tous les dommages et intérêts envers l'acheteur. / La RC irlandaise^o comme un part du droit irlandais^o déclare aussi compétence la loi du lieu de la célébration.

Abbildung 52: Komma-Auslassungsfehler mit Adverbialbestimmungen zwischen zwei Satzkonstituenten

Auch hier ist nicht nur eine Kenntnis der französischen Komma-Regeln gefordert, sondern auch Sprach- und Rhythmusgefühl. Es ist natürlich nicht das Ziel des *français juridique*-Unterrichts, dies zu schulen, dennoch ist es durchaus denkbar, die Studierenden durch Hinweise und gezielte Übungen darauf aufmerksam zu machen, zu sensibilisieren. Es dient der Verbesserung des Schreibstils und kann auf das schon vorhandene Sprachniveau der Studierenden gestützt ausgebaut werden.

4.4.2.3.2. Die Phrase segmentée

In bestimmten Fällen können Kommata ein Wort oder eine Wortgruppe in einer sogenannten „*phrase segmentée*“ umrahmen (Narjoux 2010: 50), in dem ein Personal- oder Demonstrativpronomen das Wort oder die Wortgruppe vertritt, wie in dem Beispiel: „Petersborough, c'est un nom digne d'une colonie pénitentiaire.“ (Sylvie Germain, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In der untersuchten Stichprobe finden zwei solche Fälle, bei denen das Komma fehlt:

- Une obligation de moyens^o c'est quand le débiteur ne peut pas garantir à fournir un objet déterminé.
- Un contrat de résultat^o c'est quand le débiteur garantit à fournir un objet déterminé.

4.4.2.3.3. „Ce que c'est...“

Genauso wenig vertreten ist die „*ce que...c'est*“-Redewendung (Narjoux 2010: 50), die von Kommata umrahmt werden soll, wie in folgendem Beispiel: „Ce qui me rend certaine de mon bonheur avec Henri, c'est que je connais parfaitement son caractère tel qu'il est.“ (Mme de Staël, , zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In der untersuchten Stichprobe findet sich nur ein Beispiel, das mit dieser Komma-Regel bzw. deren Verletzung korrespondiert:

- *Ce qui est important pour constituer une infraction inachevée c'est que l'on peut appeler une tentative, c'est le commencement d'exécution.*

4.4.2.3.4. Mit dem Verb oder Substantiv verbundene Wortgruppen am Satzanfang

Ein letzter Fall von in der untersuchten Stichprobe vorhandenen Komma-Auslassungsfehlern in Verbindung mit Wortgruppen in syntaktisch ungewöhnlichen Stellungen sind diejenigen, die am Satzanfang stehen und mit einem Verb oder einem Substantiv im Hauptsatz verbunden sind (Narjoux 2010: 50). In solchen Fällen können Kommata diese Wortgruppen am Satzanfang vom Rest des Satzes abtrennen, wie zum Beispiel in: „De cela, il ne fallait pas encore parler.“ (Louis Aragon, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In der hier untersuchten Stichprobe gibt es auch vereinzelt solche Beispiele:

- *Pour eux les peines planchers ne font pas de sense.*
- *Par voie d'action on comprend la nécessité de contrôler une loi avant la promulgation.*
- *Par le concept de « tentative punissable » on veut atteindre que les auteurs des infractions.*
- *Par cette mesure on pourrait créer une plus grande capacité.*

4.4.2.4. Freie Satzteile

4.4.2.4.1. Die Proposition incidente

Kommata trennen auch freie Satzteile, die nicht wirklich dem Hauptsatz angehören. Zum Beispiel werden sie um eine *proposition incidente* eingesetzt, die dem Exkurs, dem Kommentar, der Präzisierung dient (Narjoux 2010: 51), wie bei: „Or, nous l'avons vu, les personnages, tel que le concevait le vieux roman [...], ne parviennent plus à contenir la réalité psychologique actuelle.“ (Nathalie Sarraute, zitiert nach Narjoux 2010: ebd.).

In den hier untersuchten Texten sind Fehler bezüglich dieser Komma-Regel gut vertreten:

Après un débat intensif sur la question comment on peut harmoniser les droits des créateurs et ceux des usagers de l'internet. / Après que la majorité présidentielle en France ait voté une loi dite „Création et Internet“ en 2009, on a crée l'institution « la Haute Autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur Internet » – bref „Hadopi“. / L'UMP veut que, surtout pour les mineurs toutes les peines soient exécutées. / Comme nous avons lu dans l'article concernant la récidive. La prison augmente même la probabilité de devenir récidiviste. / De plus à plus personne dont beaucoup de mineurs, sont auteurs d'un délit ou des contraventions. / Le texte s'agit de la question de savoir si l'employeur peut être responsable de l'employé quand celui décide de se suicider comme une conséquence d'une maladie psychique. / Mais en cas de cohabitation c'est-à-dire si le Premier ministre est d'une autre partie que le Président le Premier ministre peut avoir plus de puissance que le Président. / La garantie d'éviction est valable p.ex. quand la chose est cédée (entgegengenommen) ça veut dire, quand la chose souffre dans la totalité ou partie de l'objet vendu. / la question est si cette mesure ne serait en fait, mauvaise pour l'économie nationale en temps de crise économique ... / Une exception est faite si les conditions de l'effet direct sont accomplies (disposition suffisamment claire et précise, inconditionnelle exception faite de la transposition et un manquement en ce que concerne la transposition). / Une obligation est un lien de droit entre au moins deux personnes en vertu duquel l'un – le créancier peut exiger de l'autre – le débiteur soit une prestation, soit une abstention.

Abbildung 53: propositions incidentes

Diese Präzisierungen enthalten – wie hier zu beobachten ist – eine direkte Anrede (*nous l'avons vu*; es könnte auch sein: *vous l'aurez compris*), bzw. Präzisierungswörter wie zum Beispiel *c'est-à-dire*, *surtout*, *notamment*, *exception faite de*, *en fait*. Es sind Signalwörter, die – vorausgesetzt, sie werden zumindest einmal thematisiert – die Studierenden lernen und auf die sie achten könnten, wenn sie schreiben.

4.4.2.4.2. Mit dem Satz syntaktisch absolut unverbundene Konstrukte

Kommata trennen auch mit dem Satz syntaktisch absolut unverbundene Konstrukte ab, wie in dem folgendem Beispiel ausgeführt: „Une vieille en cheveux, la raie sur le côté de la tête, passait, devant les tables, une corbeille remplie de morceaux de gâteau de Savoie et de pommes rouges.“ (Edmond et Jules de Goncourt, , zitiert nach Narjoux 2010: 51). Der freie Satzteil steht völlig losgelöst vom Satz zwischen Subjekt und Prädikat und muss deswegen mit Kommata umgeben werden.

In dem hier untersuchten Fehlerbestand gibt es ein Beispiel, wobei eins der beiden Kommata fälschlicherweise durch einen Gedankenstrich ersetzt worden ist, so dass der Satz halb französisch, halb deutsch wirkt:

- *Le Gouvernement – c’est le Premier ministre qui dirige son action, détermine et conduit la politique de la Nation, art 20, 21.*

4.4.2.5. Ellipse

Schließlich isoliert das Komma syntaktisch getrennte Gruppen, die durch eine Ellipse näher aneinander gerückt wurden, wie zum Beispiel: „Mes arbres sont le flamboyant et le dattier; ma fleur, le jasmin. Mon fleuve fut le Nil bleu; mes déserts, le sable et les silex d’Afrique.“ (Edmond Jabès, zitiert nach Narjoux 2010: 52). Das Komma signalisiert die Ellipse des Verbs, das vom Leser rekonstruiert wird, um den Satz zu verstehen, und verhindert zugleich die inkorrekte Zusammenfügung des Subjekts und seines Attributs (ebd.). Genau dies findet sich in den hier untersuchten Texten in wenigen Fehler-Fällen wieder:

- *Cette partie serait le demandeur en cassation l’autre: le défendeur en cassation.*
- *Les effets de mariage en France sont soumise de la loi nationale des époux. S’ils sont de nationalité différente par la loi du domicile commun.*
- *S’ils n’ont ni loi ni domicile commun par la loi du for.*
- *Dans les autres affaires il y a un recours en appel (devant CA) et après ça un recours en cassation.*

Auch wenn die Interpunktion eine stilistisch-ästhetische Funktion besitzt, hat sie dennoch kodifizierte Regeln, die man kennen und beherrschen muss, um sich schriftlich verständlich und klar auszudrücken. Angesichts der überragenden Anzahl von fehlenden Kommata bei Adverbialbestimmungen und insbesondere am Satzanfang könnte man zumindest dies in den Unterrichtseinheiten im fachsprachlichen *français juridique*-Unterricht miteinfließen lassen. Ein klarer Satzbau und somit eine klare Kommasetzung zur korrekten Abtrennung von Satzteilen gehört m. E. zum fortgeschrittenen Französisch-Schreiben dazu, denn „la ponctuation nous dit assurément beaucoup de celui qui choisit d’y recourir“ (Narjoux 2010: 14).

4.4.3. Ausblick

Aus dem quantitativen sowie den drei qualitativen Auswertungsteilen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die Notwendigkeit der weiteren Pflege des fachsprachlich Merkmalarms im fachsprachlichen Unterricht. Als konkreten Ertrag aus der vorliegenden Untersuchung möchte ich abschließend folgende Übersicht bzw. Auflistung für den Unterricht der französischen Rechtssprache vorstellen, welche einen Überblick über die insbesondere zu beachtenden sprachlichen Schwierigkeiten im Bereich des fachsprachlich Merkmalen bietet (siehe auch Zusammenfassung in Abb. 54):

- 1) Ein „e“ ist ein [ə], kein „é“ / [e]. Da Studierende höchst wahrscheinlich Wörter innerlich „deutsch aussprechen“ (z.B. „*mésou:re*“), um sie sich einzuprägen und zu merken, scheint es ratsam – so meine Empfehlung –, ihnen wiederholt und deutlich bewusst zu machen, das „e“ eher wie am Ende eines deutschen Wortes (wie z.B. Hase) bzw. wie ein offenes „ö“ für ihre „innere Aussprache“ aufzunehmen, um es dann auch richtig zu schreiben. Eventuell können Wörter auch „scheinphonetisch“ an der Tafel verschriftlicht werden (z.B. „*mösür*“).
- 2) Weitere Grundregeln der Aussprache, die stark mit der Schreibung der Wörter zusammenhängen, sollten des Öfteren wiederholt werden. Selbst fortgeschrittenen Studenten ist oft nicht bewusst, in welchen Fällen das „g“ wie ein „j“ / [j] und wann wie ein „g“ / [g] ausgesprochen wird: g+a = [ga]; g+i = [ji]; gu+i = [gi]. Genauso scheint es für [ə] und [e] wichtig, zu klären – auch als rein kognitiver Input –, in welchen Fällen sich ein „e“ in Abhängigkeit von der Silbenstellung mit oder ohne Akzent schreibt. Bei Wörtern wie *électricité* oder *messe* ist zum Beispiel kein Akzent notwendig.
- 3) Ebenfalls wiederholt werden sollten Buchstabenkombinationen wie z.B. c+a = [ka], um zu erläutern und deutlich zu machen, welche Logik hinter der Setzung einer *cedille* steckt. Es sind zwar wenige *cedille*-Fehler in den vorliegenden Daten

vorhanden, jedoch zeigen die tatsächlich vorhandenen Fehler den praktischen Bedarf einer Thematisierung im Unterricht.

- 4) Bei Fehlern wie *le *candidat* scheinen erneut die „innere Aussprache“ sowie die Lernstrategien der Studierenden – wie bei 1) – eine erhebliche Rolle zu spielen. Manche Studierende prägen sich das Wort als Mnemotechnik „innerlich deutsch“ ein bzw. übertragen – wenn vorhanden – das deutsche Wort „Kandidat“ so in das Französische, dass es in beiden Fällen im Französischen falsch geschrieben wird. Deshalb scheint es sinnvoll, die „Nicht-Aussprache“ von Konsonanten am Wortende zu thematisieren, da diese nicht nur auf die Aussprache, sondern auch auf die Verschriftlichung einen Einfluss hat.

- 5) Verben und Substantive sollten immer zusammen mit ihren Valenz-Merkmalen gelernt werden, da eine falsche Valenz nachteilige Auswirkungen auf den gesamten Satz hat. Bestimmte fachsprachlich merkmalarmer Lexeme, die den Studierenden Schwierigkeiten bereiten, kommen im juristischen Kontext offenbar gehäuft vor: *obliger qn à faire qc, être obligé de, s'obliger à, forcer qn à faire qc*.

- 6) Genauso sollten Substantive immer mit dem dazu gehörigen Artikel gelernt werden. Dies wird bereits in der Schule systematisch gemacht und sollte unbedingt an der Universität weitergeführt werden, mit besonderem Fokus auf Lexemen, welche im Deutschen ein anderes Genus haben (z.B. *le travail* oder *le temps*). Lektorinnen und Lektoren sollen auf interlinguale Genusunterschiede zwischen Lexemen in Ausgangs- und Zielsprache durch farbige Markierung oder „Einkästeln“ der fremdsprachigen Artikel hinweisen (vgl. Reinfried 2006: 176).

- 7) Mit dem Genus der Substantive eng verbunden ist auch die Genus-Kongruenz der Adjektive. Es zeigt sich in den Daten eine gewisse Tendenz von Studierenden bei Adjektiven bzw. Partizipien, auf die „Grundform“ – also auf die maskuline Form – der Adjektive bzw. Partizipien zurückzugreifen; zum Teil sogar, wenn der Artikel richtig gewählt wurde. Es scheint empfehlenswert, Adjektive immer mit beiden

Formen – männlich und weiblich – zu vermitteln und dies im Hinblick auf die Merkleistung der Studierenden auch entsprechend zu visualisieren (z.B. „*annuel, annuelle*“). Zudem sind seltener auftretende Lexeme und ihre Endungen offensichtlich weniger bekannt (z.B. „*éducatif, éducative*“ oder „*directeur, directrice*“). Die relative Unkenntnis über die Besonderheiten der weiblichen Flexion mancher Adjektive ist m. E. auch ein aus der vorliegenden Studie zu ziehendes Fazit.

- 8) Der „Internet-Fall“ sollte per kognitivem Input abschließend und eindeutig geklärt werden: Der *usage* tendiert zur Formulierung *sur Internet* (eventuell auch *sur internet*) überwiegend mit Großbuchstabierung und ohne Artikel.
- 9) Während im Deutschen in Passivkonstruktionen eine Sache von jemandem gemacht wird, wird das *complément d'agent* im Französischen mit der Präposition *par* eingeleitet: *une chose est faite par qn, une loi est appliquée par un juge*.
- 10) Auch wenn es Fälle gibt, bei denen das Komma nach einer Adverbialbestimmung nicht obligatorisch zu setzen ist, würde ich folgende Grundregel einführen: prinzipiell dann ein Komma zu setzen, wenn am Satzanfang vor Subjekt und Prädikat „etwas“ steht; meistens ist dies eine Adverbialbestimmung, die im Satzrhythmus ein Komma nach sich zieht.

Es ist mir ein Anliegen, zum Schluss die Komma-Additionsfehler der vorliegenden Untersuchung zu erwähnen, die 15% aller Komma-Fehler darstellen und in der vorliegenden Arbeit nicht qualitativ untersucht worden sind. Die meisten dieser Fehler sind sehr offensichtliche Transferfehler. Auch dies sollte im Unterricht wiederholt fokussiert und bewusst gemacht werden: Relativpronomen und andere Wörter, die einen Nebensatz einleiten, benötigen im Französischen kein Komma. Ein dennoch gesetztes Komma ist nicht nur ein sprachlicher Fehler, sondern unterbricht auch den Satzrhythmus und somit den Lesefluss. Außer im Falle eines explikativen Relativsatzes (siehe 4.4.2) ist ein Komma fehl am Platz:

C'est à dire, que le juge traite le délinquant mineur en tenant compte du développement de son caractère personnel

oder in: Si on sait, que, la prochaine fois, on va être sanctionner de façon plus dure, n'importe pas quel délit on commet, ça peut être dissuasif.

- 1) Ein „e“ ist ein [ə]: *mes*ure, *regar*der...
- 2) Außer wenn es ein Akzent hat (é, è, ê = [e], [ɛ], [ɛ:]), wie bei *réduire*, *espèce* oder *fête*, oder vor einem Konsonant, der nicht am Ende der Silbe steht, wie bei *électricité*, oder *messe*;
- 3) Um [s] ausgesprochen zu werden, brauchen ca, cu, co eine *édille*; ci und ce nicht;
- 4) Konsonanten am Ende eines Wortes werden häufig nicht ausgesprochen;
- 5) Verben und Substantive sollen immer mit ihrer Valenz gelernt werden;
- 6) Substantive sollen immer mit dem dazu gehörigen Artikel gelernt werden;
- 7) Bei Passivkonstruktionen immer die Präposition *par* für *das complément d'agent* nutzen;
- 8) Adjektive sollen immer mit beiden Formen erlernt werden: *annuel*, *annuelle*. Bestimmte weiblichen Adjektivformen sollen besonders beachtet werden: *éducatif*, *éducative*;
- 9) Prinzipiell dann ein Komma setzen, wenn am Satzanfang vor Subjekt und Prädikat etwas steht;
- 10) Man surft, recherchiert, betrügt, lädt herunter und hackt *sur Internet*.

Abbildung 54: 10 Grundregeln der fachsprachlich merkmalarmlen Sprache für den français juridique-Unterricht

4.4.4. Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit wurde nach gründlichen theoretischen Überlegungen zur für die Untersuchung benutzten **Norm** (*usage*, *code écrit*) sowie Überlegungen zur muttersprachlichen Kompetenz, zur Objektivität und zur Intuition in Bezug auf die Beurteilung von Sprache und Sprachfehlern ein **Fehlerbegriff** definiert. Es wurde für die vorliegende Arbeit festgelegt, dass in Anlehnung an Kohn (1974) sowie an Mayr (1985) *ein Fehler eine Äußerung der Sprache eines Lerners (= Sekundärsprache) ist, zu der es eine oder mehrere Äußerungen der zu erlernenden Sprache (= Zielsprache) als Korrektur gibt.*

Darüber hinaus wurde zur speziellen Frage des Verhältnisses von Allgemein- und Fachsprache sowie zum fachsprachlichen Fehler für die Auffassung plädiert, Sprache als eine Einheit zu betrachten, in der eine Graduierung von fachsprachlich merkmalarml zu fachsprachlich merkmalarml stattfindet (Kalverkämper 1990), was eine nuancierte Antwort auf die Frage nach der Unterscheidung zwischen fachsprachlichen von allgemeinsprachlichen Kompetenzen verlangte (siehe 1.1.).

Es wurden dann in einem methodischen Teil die Ziele und Analyseprozesse der **Fehleranalyse** dargestellt sowie der Aufbau eines Klassifizierungsrasters nach Fehse et al. (1977) und ein von der Autorin der vorliegenden Arbeit entwickeltes Dreistufenmodell der

Fehlerkategorisierung nach grammatischem Bereich, Sprachkategorie und Fehlerart. Mithilfe dieses Modells und des Rasters wurden die Fehler in zwei Fehlerspalten klassifiziert (Fehlerkategorie 1 und alternative Fehlerkategorie), da eine mehrfache Merkmalzuordnung der mangelnden Trennschärfe bei manchen Fehlern besser entsprach.

Schließlich ergibt die **quantitative Auswertung** der Stichprobe:

- 1) dass – wie es die Abbildung 2 in Kapitel 4.2.1. zeigt – 18% der Fehler eher fachsprachlich merkmalsreicher Art sind, was eine Antwort auf die eingangs formulierte Frage über den Anteil rechtssprachlicher Fehler an der Gesamtzahl der Fehler (1.1.) ist.
- 2) dass Akzent-, Präpositionswahl-, Substantiv- und Adjektiv-Genus-Kongruenz- sowie Komma-Auslassungsfehler die repräsentativsten Fehlerkategorien sind. Dies wiederum beantwortet die eingangs formulierte Forschungsfrage bezüglich des Auftretens von allgemeinsprachlichen Schwierigkeiten bei der Formulierung rechtsfachsprachlicher Texte / Produktionen.

Die **qualitative Auswertung** der oben genannten Fehlerkategorien fokussierte auf die darin enthaltenen konkreten Sprachphänomene. Sie erbrachte eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach den Elementen der sogenannten Allgemeinsprache, die Probleme darstellen, wenn Studierende der Rechtswissenschaften sprachliche Produktionen mit rechtswissenschaftlicher Aufgabenstellung schreiben. Der sich daraus ergebende Erkenntnisgewinn für den *français juridique*-Unterricht wurde in einer Regelliste derjenigen Sprachregeln festgehalten, die der Untersuchung nach großflächig verletzt werden und somit entsprechend im Unterricht besondere Beachtung erfahren sollten.

Darüber hinaus ergibt sich aus der qualitativen Untersuchung als zukünftige Aufgabe auf dem Weg zu einem perspektivisch einheitlichen Curriculum die Erstellung eines Indexes mit fachsprachlich merkmalarmen Wörtern und Redewendungen als Minima für den juristischen Kontext, wie zum Beispiel *être obligé de faire qc, forcer qn à faire qc, être tenu de faire qc* oder *la mesure, dans ce cas* bzw. *nécessaire*, also solche Sprachmittel, die im *français juridique*-Kontext an die „Spitze des Eisbergs“ gelangen.

Es ist m. E. in der vorliegenden Arbeit sichtbar geworden, dass man fachsprachlich merkmalarmer und merkmalarreiche Sprache durchaus trennen kann. Wenn man den merkmalarmeren Teil der Klausur extrahiert, kann man die Grundbasis und somit den unteren Teil des Eisbergs erkennbar machen und ihn dann als Basis der rechtssprachlichen „Spitze“ allgemeinsprachlich verbessern. Lexikalische, grammatische und kompetenzbezogene Fertigkeiten, welche prinzipiell durch die Schulausbildung erlangt werden sollten, müssen auch im Fachsprachunterricht an Universitäten weiter gesondert geübt werden. Während im Bereich der Grammatik besonders häufig in der Fachsprache auftretende Strukturen gefestigt werden sollten, geht es im Fachsprachunterricht vor allem um eine Wiederholung und Erweiterung der Lexik. Da Sprachbeherrschung selbstverständlich nicht nur Wortschatz und Grammatik umfasst, sondern auch die 4 Grundfertigkeiten, müssen auch diese immer wieder integrativ fokussiert werden. Grammatik und die vier Grundfertigkeiten müssen weiter gleichmäßig bei der Vermittlung ausgebaut und eingeübt sowie bei der Planung berücksichtigt werden. Denn genauso wie es notwendig sein kann, „d’accorder une plus grande place au *français juridique* hors de France“ (Sourieux & Lerat 1994: 8), ist es m. E. auch notwendig, dem fachsprachlich Merkmalarmeren im *français juridique* mehr Beachtung zu schenken. Nur so wird auch dieser Teil des Eisbergs weiterhin gepflegt, denn es sollte den Lehrenden nicht nur um die terminologische „alphabétisation juridique“ (Sourieux & Lerat 1994: 8) gehen, sondern auch um die Weiterentwicklung der allgemeinsprachlichen Sprachkompetenzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit machen recht deutlich, dass die Entwicklung von Fachsprachkompetenz nicht ohne die Einbeziehung allgemeinsprachlicher Kompetenzen gedacht werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (1973): *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz (Veröffentlichungen / Pädagogisches Zentrum Reihe D, Didaktik - Analysen und Modelle, 7).
- Adamzik, Kirsten (1998): Fachsprachen als Varietäten. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer und Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter (Halbbd. 1), S. 181–189.
- Ahrens, Renate E. (1981): Lesefähigkeit in deutscher Fachsprache. Ein Vorschlag zum Kursaufbau. In: *Fachsprache* 3, S. 150–169.
- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Allen, J. P. B. & Corder, Stephen Pit (Hg.) (1975): *The Edinburgh course in applied linguistics*. 2. Druck. London: Oxford University Press (Language and language learning).
- Althaus, Hans Peter (Hg.) (1973): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Studienausgabe Tübingen: Niemeyer.
- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.) (1974): *Sprachwissenschaft*. Original-Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (dtv, 4227: Wissenschaftliche Reihe).
- Arnold, Werner (1977): *Fachdidaktik Französisch*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett.
- Aurapin Hongsawatnanon Siriboonma (1999): *Erreurs et difficultés en français rencontrées par des étudiants thaïlandais au niveau universitaire, à partir de l'analyse des productions écrites*. Dissertation Universität Paris.
- Baldinger, Kurt (1952): Die Gestaltung des wissenschaftlichen Wörterbuchs. Historische Betrachtungen zum neuen Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie von Hallig und Wartburg. In: *Romanistisches Jahrbuch* (5), S. 65–94.
- Barrera-Vidal, Albert & Kühlwein, Wolfgang (1975): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. 1. Auflage. Dortmund: Lensing.
- Bauche, Henri (1920): *Le langage populaire. grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple de Paris avec tous les termes d'argot usuel*. Paris: Payot.
- Baur, Micheline (1977): Fehleranalyse Deutsch-Französisch. In: Karl-Richard Bausch & Wolfgang Kühlwein (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, Psycholinguistik*. Stuttgart: Hochschulverlag (Kongreßbericht der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, S. 2–18).
- Bausch, Karl-Richard & Kühlwein, Wolfgang (Hg.) (1977): *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, Psycholinguistik*. Kongreßbericht der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Stuttgart: Hochschulverlag (Kongreßbericht der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik).
- Berling, Ulla (2002): *Fautes de français. Fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire - analyse quantitative, qualitative et corrélationnelle*. Dissertation Universität Uppsala, 2002. Uppsala: Uppsala University Library (Acta Universitatis Upsaliensis, 67).
- Bierwisch, Manfred: Fehler-Linguistik. In: *Linguistic Inquiry* 1/4, S. 397–414.
- Bolinger, Dwight (1968): Judgements of grammaticality. In: *Lingua* (21), S. 34–40.
- Börner, Wolfgang (1976): Die Analyse von Orthografiefehlern im Französischen. In: Wolfgang Börner, Bernd Kielhöfer & Klaus Vogel (Hg.): *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik, 8), S. 113–140.
- Börner, Wolfgang, Kielhöfer, Bernd & Vogel, Klaus (Hg.) (1976): *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik, 8).

- Burgschmidt, Ernst & Götz, Dieter (1974): *Kontrastive Linguistik deutsch/englisch. Theorie und Anwendung*. 1. Auflage. München: Hueber (Hueber-Hochschulreihe, 23).
- Buteau, Magdelhayne (1970): Student's Errors and the Learning of French as a second Language. A Pilot Study. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8 (2), S. 133–145.
- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 24).
- Christ, Herbert (Hg.) (1971): *Probleme der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten im Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Citerne-Hahlweg, Géraldine (2010): *Droit français et langue juridique: Introduction*. Erlangen-Nürnberg: Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learner's errors. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1-4). DOI: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161.
- Corder, Stephen Pit (1972a): Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis), S. 38–50.
- Corder, Stephen Pit (1972b): Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerner. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sprachwissenschaft, 2010), S. 175–184.
- Corder, Stephen Pit (1973): *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books (Penguin modern linguistics texts).
- Corder, Stephen Pit (1975): Error analysis. In: J. P. B. Allen und Stephen Pit Corder (Hg.): *The Edinburgh course in applied linguistics*. 2. impression. London: Oxford University Press (Language and language learning), S. 112–154.
- Corder, Stephen Pit (1986): *Error analysis and interlanguage*. 4. Druck. Oxford: Oxford University Press.
- Cornu, Gérard (2005): *Linguistique juridique*. 3. Auflage. Paris: Montchrestien (Domat droit privé).
- Coşeriu, Eugenio (1962): Sistema, norma y habla. In: Eugenio Coşeriu (Hg.): *Teoría del lenguaje y lingüística general. 5 estudios*. Madrid: Editorial Gredos (Biblioteca románica hispánica 2, Estudios y ensayos), S. 11–101.
- Coşeriu, Eugenio (Hg.) (1962): *Teoría del lenguaje y lingüística general. 5 estudios*. Madrid: Editorial Gredos (Biblioteca románica hispánica 2, Estudios y ensayos).
- Coşeriu, Eugenio (Hg.) (1970): *Sprache. Strukturen und Funktionen : 12 Aufsätze zur Allgemeinen und Romanischen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 2).
- Coşeriu, Eugenio (1972): Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sprachwissenschaft, 2010), S. 39–58.
- Coşeriu, Eugenio (1975a): Norm, System und Rede. In: Eugenio Coşeriu (Hg.): *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien*. München: Fink (Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik, 2), S. 11–101.
- Coşeriu, Eugenio (Hg.) (1975b): *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien*. München: Fink (Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik, 2).
- Coste, Daniel (1971): Quel français enseigner? In: André Reboullet (Hg.): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. 6. Auflage. Paris: Hachette (F Pratique pédagogique), S. 23–25.
- Damourette, Jacques & Pichon, Edouard (1968): *Des mots à la pensée. (1911–1930)*. Paris: D'Artrey.
- Dauzat, Albert (1958): *Grammaire raisonnée de la langue française*. 5. Auflage. Lyon: IAC (Les langues du monde Grammaire, philologie, littérature, 1).

- Debyser, Francis, Houis, Maurice & Rojas, Colette (1967): *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger.
- Debyser, Francis (1970): La linguistique contrastive et les interférences. In: *Langue française* (8), S. 31–61.
- Debyser, Francis (1971): Introduction. In: André Reboullet (Hg.): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. 6. Auflage. Paris: Hachette (F Pratique pédagogique), S. 5–22.
- Dressler, Wolfgang Ulrich (Hg.) (1987): *Parallela 3. Linguistica contrastiva, linguaggi settoriali, sintassi generativa ; atti del 4° Incontro Italo-Austriaco di Linguisti a Vienna, 15 – 18 settembre 1986 = Kontrastive Linguistik, Fachsprachen, generative Syntax. Österreichisch-Italienisches Linguistentreffen; Incontro Italo-Austriaco di Linguisti*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 318).
- Drubig, Bernhard (1972): Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis), S. 78–91.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina & Krashen, Stephen (1982): *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Duskova, Libuse (1969): On sources of errors in foreign language learning. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 7, 1, S. 11–36.
- Eckman, Fred R. (1977): Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. In: *Language Learning* 27 (2), S. 315–330.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).
- Eggensperger, Karl-Heinz & Fischer, Johann (Hg.) (1998): *Handbuch UNICERT*. Bochum: AKS-Verlag (Reihe, 22).
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2015): *Understanding second language acquisition*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- Enkvist, Nils-Erik (1973): "Should we count errors or measure success?". In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 16–23.
- Estiennes, Henri (1582): *Hypomnèses De Gallica Lingua*. Réimpression 1968. Genève.
- Faerch, Claus (1979): Describing interlanguage through interaction. Problems of systematicity and permeability. In: *Working Papers on Bilingualism*.
- Fehse, Klaus Dieter, Nelles, Rita & Rattunde, Eckhard (1977): Fehleranalyse und computerunterstützter Unterricht (CUU). In: *Die Neueren Sprachen* 76, S. 37–57.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 16).
- Franco, Antonio C. (1983): Ansätze zu einer deutsch-portugiesischer Fehlerlinguistik. In: Jürgen Schmidt-Radefeldt (Hg.): *Portugiesische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 212), S. 231–258.
- Frei, Henri (1929): *La grammaire des fautes*. Dissertation Genf, 1929. Bellegarde: Société Anonyme des Arts Graphiques de France.
- French, Frederick George (1949): *The teaching of English abroad*. London: Oxford University Press [u.a.].
- Freudenstein, Reinhold (Hg.) (1972): *Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren, foreign language teaching in the seventies, l'enseignement des langues vivantes dans les années soixante-dix, enseñanza de idiomas modernos en la séptima década* [the papers were read at the XI International Congress of Foreign Language Teachers, April 4 - 7, 1972, at Saarbrücken (GFR)]. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.

- Freudenstein, Reinhold (Hg.) (1989): *Error in foreign languages: analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität.
- Girard, F. (1991): *Les fautes de traduction, norvégien-français*. (Ouvrage non publié). Agder.
- Gloy, Klaus (1998): Sprachnormen und die Isolierung und Integration von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer & Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter (Halbbd. 1), S. 100–109.
- Gloy, Klaus & Presch, Gunter (Hg.) (1976): *Sprachnormen*. Stuttgart u. a.: Frommann-Holzboog (Problemata, 48).
- Gnutzmann, Claus (1972): Zur Analyse lexikalischer Fehler. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis), S. 67–77.
- Götze, Lutz, Grimm, Thomas & Gutenberg, Norbert (2006): *Kriterien fehleranalytischer Auswertung im Bereich des Deutschen als Erst- und Zweitsprache*. Online verfügbar unter http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/LRS_DAZ_2.pdf, zuletzt geprüft am 25.06.2015.
- Grauberg, Walter (1971): An error analysis in German of first-year university students. In: George Ernest Perren & John L.M. Trim (Hg.): *Applications of linguistics : selected papers of the second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge 1969. Cambridge: University Press, S. 257–263.
- Grebe, Paul (1966): Sprachnorm und Sprachwirklichkeit. In: *Wirkendes Wort* (16), S. 145–156, zuletzt geprüft am 26.06.2015.
- Grévisse, Maurice & Goosse, André (2011): *Le bon usage. Grammaire française. Grévisse – grammaire langue française*. 15. Auflage. Bruxelles: De Boeck Ducleot.
- Grimm, Nancy, Meyer, Michael & Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Haba, Enrique Pedro (1974): *Etudes en allemand sur les rapports entre droit et langue*. [Paris]: Sirey.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, McIntosh, Angus & Stevens, Peter (1972): *Linguistik, Phonetik und Sprachunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, McIntosh, Angus & Stevens, Peter (1973): *The linguistic sciences and language teaching*. Nachdruck. London: Longman (Longman's linguistics library).
- Hammarberg, Björn (1973): The Insufficiency of Error Analysis. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 29–35.
- Hammon, Ulrich (1998): Probleme der Statusbestimmung von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer & Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter (Bd. 1), S. 219–229.
- Hartig, Matthias (1974): Sprachpsychologie. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.): *Sprachwissenschaft*. Bd. 2. Original-Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (dtv, 4227 : Wissenschaftliche Reihe), S. 406–425.
- Hartig, Matthias & Kurz, Ursula (1971): *Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik*. 4. Auflage. Frankfurt (Main): Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 453).
- Haßler, Gerda (2009): Besonderer Charakter einer Sprache. In: Gerda Haßler & Cordula Neis (Hg.): *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 777–790.
- Haßler, Gerda & Neis, Cordula (2009): *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlin: de Gruyter. Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=32419.

Hatch, Evelyn Marcussen (1978): Discourse analysis and second language acquisition. In: Evelyn Marcussen Hatch (Hg.): *Second language acquisition. A book of readings*. 1. Druck. Rowley, Mass.: Newbury House Publications, S. 401–435.

Hatch, Evelyn Marcussen (Hg.) (1978): *Second language acquisition. A book of readings*. 1. Druck. Rowley, Mass.: Newbury House Publications.

Hecht, Karlheinz & Green, Peter S. (1983): *Fehleranalyse und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Englischfehlern in Briefen von deutschen und englischen Schülern der 9. Jahrgangsstufe und Vergleich des Korrekturverhaltens von deutschen und englischen Lehrern*. 1. Auflage. Donauwörth: Auer.

Heger, Klaus (1970): Sprache und "Dialekt" als linguistisches und soziolinguistisches Problem. In: *Folia Linguistica* 3, S. 46–67.

Helbig, Gerhard (1971): Rezension zu Juhasz, Janos: Probleme der Interferenz. Budapest 1970. In: *Deutsch als Fremdsprache* 5, S. 123–125.

Heller, Klaus (1970): Der Wortschatz unter dem Aspekt des Fachwortes. Versuch einer Systematik. In: *Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe* (19), S. 531–544 [erneut abgedruckt in: Walter von Hahn (Hrsg.): *Fachsprachen*. Darmstadt: 1981. S. 218–238. (Wege der Forschung 498)].

Hellinger, Marlies (1975): Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse. In: *Linguistische Berichte* (36), S. 73–83.

Hellinger, Marlies (1976): Über die Theorieabhängigkeit der Fehleranalyse. In: *Linguistische Berichte* (41), S. 88–97.

Henrici, Gert & Zöfgen, Ekkehard (1993): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gert Henrici (Hg.): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr (Fremdsprachen lehren und lernen, 22.1993), S. 3–14.

Henrici, Gert (Hg.) (1993): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr (Fremdsprachen lehren und lernen, 22).

Hjelmslev, Louis (1966): *Le langage. Une introduction augmentée de degrés linguistiques*. Paris: Éditions de Minuit (Arguments, 28).

Hjelmslev, Louis (1971a): *Essais linguistiques*. Paris: Éditions de Minuit (Arguments, 47).

Hjelmslev, Louis (1971b): *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Éditions de Minuit (Arguments, 35).

Hoffmann, Lothar & Kalverkämper, Hartwig (1998): Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer & Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 355–372.

Hoffmann, Lothar (1998a): Fachsprachen und Gemeinsprache. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer und Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 157–168.

Hoffmann, Lothar (1998b): Fachsprachen als Subsprachen. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer und Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 189–199.

Hoffmann, Lothar (1998c): Institutionen für die fachsprachliche Ausbildung. In: Lothar Hoffmann, Gerold Ungeheuer & Armin Burkhardt (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 988–993.

Hoffmann, Lothar, Ungeheuer, Gerold & Burkhardt, Armin (Hg.) (1998d): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110158847.2>.

Hüllen, Werner & Lörcher, Wolfgang (1979): Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs. In: *Unterrichtswissenschaft* (4), S. 313–326.

- Hunfeld, Hans (Hg.) (1977): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstätter Kolloquium zur Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Kronberg/Ts: Scriptor-Verlag (Monographien Fremdsprachen, 4).
- Ivo, Hubert (1976): Sprachliche Normen als Thema der Lehrerbildung. Fehlermarkierung – Sprachgefühl – Analysedefizite. In: Klaus Gloy & Gunter Presch (Hg.): *Sprachnormen*. Stuttgart u. a.: Frommann-Holzboog (Problemata, 48), S. 125–137.
- Jäger, Siegfried (1971): Zum Problem der sprachlichen Norm und seine Relevanz für die Schule. In: *Muttersprache* (81), S. 162–175.
- Jäger, Siegfried (1973): Standardsprache. In: Hans Peter Althaus (Hg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Bd. 2. Studienausgabe. Tübingen: Niemeyer, S. 271–275.
- James, Carl (1977): Judgements of error gravity. In: *ELT-English Language Teaching* 31, S. 116–124.
- James, Carl (1998): *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman (Applied linguistics and language study).
- Jeannin (2014): *Le français juridique dans les universités allemandes. État des lieux*. In: Mangiante & Richer (Hrsg.): *Le FOS aujourd'hui: quel périmètre et quelle influence en didactique des langues?* Revue Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), S. 44-68. https://www.centredelanguefrancaise.paris/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_D%C3%A9c_2013_n1.pdf [Stand 07.04.2017]
- Jeannin (2015): *Die französische Rechtssprache an Sprachenzentren. Eine Bestandsaufnahme*. In: Krings & Kühn (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lernprozesse. Erträge des 4. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. FLF 48. Bochum: AKS-Verlag, S. 227-238.
- Johansson, Stig (1973): The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 102–114.
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász, János (1973): Interferenzlinguistik. In: Hans Peter Althaus (Hg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Bd. 3. Studienausgabe. Tübingen: Niemeyer, S. 457–462.
- Juhász, János (1974): Das Ranschburgsche Phänomen beim Erlernen von Fremdsprachen. In: *Linguistik und Didaktik* (17), S. 33–41.
- Kainz, Friedrich (1956): *Spezielle Sprachpsychologie*. Stuttgart: Enke (Psychologie der Sprache, 4).
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen. Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Gerhard Stickel (Hg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 1989), S. 88–133.
- Kaufmann, Franz (1974): *Der Fehler im Französischunterricht. Verstöße gegen Morphologie und Syntax der französischen Elementargrammatik in schriftlichen Arbeiten deutschschweizerischer Schüler*. Bern: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 13, Französische Sprache und Literatur, 26).
- Kelz, Heinrich P. (1983): Fachsprachenunterricht: ein Weg zur Studienbewältigung. In: Heinrich P. Kelz (Hg.): *Fachsprache*. Bonn: Dümmler (Dümmlerbuch), S. 9–13.
- Kelz, Heinrich P. (Hg.) (1983): *Fachsprache. Tagung zur Analyse von Fachsprachen und zur Vermittlung von Fachsprachlichen Kenntnissen in der Ausbildung von Flüchtlingen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Dümmler (Dümmlerbuch).
- Kielhöfer, Bernd (1975a): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 14).
- Kielhöfer, Bernd (1975b): Zum Problem der Fehlergraduierung in deutsch-französischen Übersetzungen. (On the Problem of Grading Errors in German-French Translations). In: *Linguistik und Didaktik* 6 (23), S. 233–240.

- Kielhöfer, Bernd (1976): Möglichkeiten und Grenzen einer Fehlertypologie. In: Wolfgang Börner, Bernd Kielhöfer & Klaus Vogel (Hg.): *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik, 8), S. 59–81.
- Kielhöfer, Bernd & Börner, Wolfgang (1979): *Lernersprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte, 21).
- Kleinmann, Howard H. (1977): Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 27 (1), S. 93–107.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. 1. Druck. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2001): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Köhler, Friedlind H. (1975): *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Zugleich Dissertation Universität Tübingen unter dem Titel: Köhler, Friedlind H.: *Interferenzen des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 51).
- Kohn, Kurt (1974): *Kontrastive Syntax und Fehlerbeschreibung*. Dissertation Universität Konstanz, 1973. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag (Skripten Linguistik Kommunikationswissenschaft, 10).
- Krainz, Christine (1980): *Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen. Ein Beitrag für den Französischunterricht*. Dissertation Universität Wien, 1978. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 129).
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983): *The natural approach. language acquisition in the classroom*. Oxford [u.a.]: Pergamon Press [u.a.].
- Lado, Robert (1975): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lagane, René (1986): *Grand Larousse de la langue française. En sept volumes*. Hg. von Louis Guilbert. Paris: Larousse.
- Lavric, Eva & Pichler, Herbert (2003): *Wirtschaftsfranzösisch fehlerfrei. Übungs- und Studienbuch = Le français économique sans fautes*. 3., überarbeitete Auflage München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher zu Sprachen und Kulturen).
- Lee, William Rowland (1957): *Spelling irregularity and reading difficulty in English*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Legenhausen, Lienhard (1973): *Die Testkriterien 'Objektivität', 'Reliabilität' und 'Validität' bei der Beurteilung von englischen Nacherzählungen. Untersuchungen an Reifeprüfungsarbeiten des Landes Baden-Württemberg*. In: PAKS (Arbeitsbericht) (7), S. 133–156.
- Legenhausen, Lienhard (1975): *Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen*. Dissertation Universität Stuttgart, 1974. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis).
- Legenhausen, Lienhard (1977): Korrektur- und Bewertungsstrategien bei fremdsprachlichen Prüfungsarbeiten. In: *Die Neueren Sprachen* 76, S. 62–73.
- Legenhausen, Lienhard (1989): Theoretical and Practical Problems in Error Identification. In: Reinhold Freudenstein (Hg.): *Error in foreign languages: analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität, S. 46–53.
- Leisi, Ernst (1952): *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Leisi, Ernst (1972): Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis), S. 25–37.
- Lerat, Pierre (1995): *Les langues spécialisées*. 1. Auflage. Paris: Presses Universitaires de France (Linguistique nouvelle).

- Lerat, Pierre & Souriou, Jean-Louis (1994): *Dictionnaire juridique. Terminologie du contrat avec des équivalents en anglais et en allemand*. Paris: Conseil International de la Langue Française.
- Lyons, John (1975): *Introduction to theoretical linguistics*. Nachdruck. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maas, Utz (1976): *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Martinet, André (1991): *Éléments de linguistique générale*. 3. Auflage. Paris: Colin (U prisme Langages).
- Mayr, Erich (1985): *Spracherwerb und Fehleranalyse. Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen*. Dissertation Universität Innsbruck, 1982. Bern: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Linguistik und Indogermanistik, 40).
- Messelken, Hans (1971): *Empirische Sprachdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Grundlagen der Sprachdidaktik, 36).
- Mindt, Dieter (1977): Forschungsansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hans Hunfeld (Hg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. 1. Auflage. Kronberg/Ts: Scriptor-Verlag (Monographien Fremdsprachen Bd. 4), S. 119–130.
- Möhn, Dieter & Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 30).
- Narjoux, Cécile (2010): *La ponctuation. Règles, exercices et corrigés*. Bruxelles: De Boeck Duculot (Grevisse langue française, 5).
- Nickel, Gerhard (1968): Kontextuelle Beziehungen zwischen Sätzen im Englischen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (15), S. 15–25.
- Nickel, Gerhard (1972a): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis), S. 8–24.
- Nickel, Gerhard (Hg.) (1972b): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis).
- Nickel, Gerhard (Hg.) (1972c): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sprachwissenschaft, 2010).
- Nickel, Gerhard (Hg.) (1973a): *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. 1. Auflage. München: Hueber.
- Nickel, Gerhard (1973b): Aspects of error analysis and grading. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 24–28.
- Nickel, Gerhard & Nehls, Dietrich (Hg.) (1982): *Error analysis, contrastive linguistics, and second language learning. Papers from the 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, 1981. International Congress of Applied Linguistics*. Heidelberg: Groos (International review of applied linguistics, IRAL Special issue, 1982).
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Pelz, Manfred & Pelz, Heidrun (Hg.) (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Sprachwissenschaft - Sprachdidaktik).
- Perren, George Ernest & Trim, John L.M. (Hg.) (1971): *Applications of linguistics : selected papers of the second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge 1969. Cambridge: University Press.
- Polenz, Peter von (1972): Sprachnorm, Sprachnormung, Sprachnormenkritik. In: *Linguistische Berichte* (17), S. 76–84.
- Polenz, Peter von (1973): Sprachkritik und Sprachnormenkritik. In: Gerhard Nickel (Hg.): *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. 1. Auflage. München: Hueber, S. 118–167.

- Pollak, Wolfgang (1973): Die Normproblematik in linguistischer, soziologischer und didaktischer Sicht. In: *Linguistik und Didaktik* (13), S. 53–58.
- Porcher, Louis (2008): *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. 10. Auflage. Paris: Hachette (Ressources formation Enjeux du système éducatif).
- Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*. Habilitationsschrift Universität Innsbruck, 1992. 1. Auflage. Ismaning: Hueber (Sprachen der Welt).
- Py, Bernard (1972): *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français*. Université Laval, Centre international de recherches sur le bilinguisme. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=BH8IAQAAIAAJ>.
- Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Dieter Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 24), S. 61–93.
- Raasch, Albert (1976): Wie werden Fehler identifiziert/analysiert/klassifiziert/interpretiert...? In: *Zielsprache Französisch* (2), S. 85–89.
- Rattunde, Eckhard (1973): *Code oral und code écrit im Französischunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg (Schule und Forschung, 21).
- Rattunde, Eckhard (1977): Neue Arbeiten zur Fehleranalyse. In: *Die Neueren Sprachen* (76), S. 121–129.
- Rattunde, Eckhard (1977): Transfer-Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. In: *Die neueren Sprachen* (76), S. 4–14.
- Reboullet, André (Hg.) (1971): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. 6. Auflage. Paris: Hachette (F Pratique pédagogique).
- Reinfried, Marcus (1995): Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 51–67.
- Reinfried, Marcus (1999): Innerromanischer Sprachtransfer. In: *Grenzgänge* 6 (12), S. 96–125.
- Reinfried, Marcus (2006): Wortschatzarbeit, l'empire des mots. In: Nieweler, Andreas (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett Sprachen, S. 174–189.
- Reinhardt, Werner (Hg.) (1975): *Deutsche Fachsprache der Technik. Ein Ratgeber für die Sprachpraxis*. 1. Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie VEB.
- Rey, Alain (2014): *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Neudruck Jahrgang 2014. Hg. v. Josette Rey-Debove. Paris: Le Robert.
- Rey, Alain & Robert, Paul (2001): *Le grand Robert de la langue française*. 2. éd. Paris: Le Robert (Dictionnaires Le Robert).
- Richards, Jack C. (Hg.) (1978): *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. 4. Druck. London: Longman (Applied linguistics and language study).
- Rieder, Karl (2001): *Fehler in Schülertexten analysieren*. Wien: öbv und hpt Verlagsgesellschaft.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René (1994): *Grammaire méthodique du français*. 1. Auflage. Paris: Presses Universitaires de France (Linguistique nouvelle).
- Robert, Paul & Rey, Alain (2001ff.): *Le grand Robert de la langue française*. 2. Auflage. Paris: Le Robert. Online verfügbar unter <http://gr.bvdep.com/>.
- Rojas, Colette (1971): L'analyse de fautes. In: *Le Français dans le Monde* (81), S. 58–63.

- Rossipal, Hans (1973): Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistung. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 60–89.
- Schlichting, Alain de & Volmerange, Xavier (2011): *Introduction au français juridique. Einführung in die französische Rechtssprache*. 3. Auflage München: Beck (Rechtssprache des Auslands).
- Schlieben-Lange, Brigitte (1975): *Linguistische Pragmatik*. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 198).
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977): Lernziel Kommunikation. In: Manfred Pelz & Heidrun Pelz (Hg.): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Sprachwissenschaft - Sprachdidaktik), S. 176–179.
- Schmidt-König, Christine (2011): *Introduction à la langue juridique française*. 3. Auflage Baden-Baden: Nomos (Lingua juris, 1).
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Hg.) (1983): *Portugiesische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 212).
- Schmitt, Christian (2002): *La faute. Actes du Colloque International sur la Faute, organisé en 1998 à l'Université de Bonn*. Bonn: Romanistischer Verlag (Romanistische Kongressberichte, 8).
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1977): *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. Ein adaptives Konzept*. 1. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer (Gruppenpädagogik, Gruppendynamik, 22).
- Selinker, Larry (1978): Interlanguage. In: Jack C. Richards (Hg.): *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. 4. Druck. London: Longman (Applied linguistics and language study), S. 31–54.
- Siepmann, Dirk (2002): Fehlerkategorien und Korrekturzeichen im Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für eine Korrektur. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49 (2), S. 196–201.
- Spillner, Bernd (1991): *Error analysis. A comprehensive bibliography*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co (Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science Series V, Library & information sources in linguistics, v. 12). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=367410>.
- Spolsky, Bernard (1968): What does it mean to know an language? or How do you get someone to perform his competence? Paper prepared for the second conference on Problems in Foreign Language Testing, University of Southern California, November 7 – 9, 1968.
- Stegu, Martin (1987): Gibt es "fachsprachliche Fehler"? Überlegungen zu schriftlichen Prüfungsarbeiten aus romansichen "Wirtschaftssprachen" an der WU Wien. In: Wolfgang Ulrich Dressler (Hg.): *Parallela 3. Linguistica contrastiva, linguaggi settoriali, sintassi generativa; atti del 4° Incontro Italo-Austriaco di Linguisti a Vienna, 15 – 18 settembre 1986 = Kontrastive Linguistik, Fachsprachen, generative Syntax*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 318), S. 187–202.
- Stendahl, Christina (1973): A report on work in error analysis and related areas. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 115–123.
- Sternemann, Reinhard (1990): Zu einigen aktuellen Fragestellungen in der konfrontativen Linguistik. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 91, S. 333–355.
- Stickel, Gerhard (Hg.) (1990): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Institut für Deutsche Sprache. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache*. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 1989).
- Strevens, Peter: Two ways of looking at error analysis. Paper presented at GAL Meeting 1969. Stuttgart.
- Svartvik, Jan (1973): Introduction. In: Jan Svartvik (Hg.): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Lund: Gleerup, S. 7–15.

- Svartvik, Jan (Hg.) (1973): *Errata. Papers in error analysis* [read at the Symposium on Error Analysis held in Lund 26 – 27 September 1972]. Symposium on Error Analysis. Lund: Gleerup.
- Tran, Thi-Chau (1975): Error analysis, contrastive analysis and student's perception. A study of difficulty in second-language learning. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (13), S. 119–143.
- Trim, John & Quetz, Jürgen (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Vaugelas, Claude Favre de (2009): *Remarques sur la langue française. Utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Genève: Droz (Travaux du grand siècle, 34).
- Vonrosapach, Jean-Paul (1968): *Études sur des copies du C.E.P., classement typologique*. Abidjan: Institut de Linguistique Appliquée.
- Walter, Henriette (1997): *Le français dans tous les sens*. Paris: Librairie générale française (Le livre de poche 14001).
- Wardhaugh, Ronald (1970): The contrastive analysis hypothesis. In: *TESOL quarterly* 4, S. 123–130.
- Weinreich, Uriel & Martinet, André (1979 / 1970): *Languages in Contact. Findings and Problems*. Originally published 1979. Berlin, New York: de Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110802177>.
- Weinrich, Harald (1972): Textlinguistik für einen kommunikativen Sprachunterricht. In: Reinhold Freudenstein (Hg.): *Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren, foreign language teaching in the seventies, l'enseignement des langues vivantes dans les années soixante-dix, enseñanza de idiomas modernos en la séptima década* [the papers were read at the XI International Congress of Foreign Language Teachers, April 4 – 7, 1972, at Saarbrücken (GFR)]. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, S. 28–37.
- Weiß, Hans-Peter (1983): Fachsprachen- und Allgemeinspracherunterricht? Grenzen und Möglichkeiten. In: Heinrich P. Kelz (Hg.): *Fachsprache*. Bonn: Dümmler (Dümmlerbuch), S. 15–22.
- Widdowson, Henry G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press (Oxford English).
- Wienold, Götz (1973): *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs*. München: Kösel.
- Wilkins, David A. (1974): *Second-language learning and teaching*. London: Arnold.
- Wilkins, David A. (1976): *Linguistik im Sprachunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher Grundlagen der Sprachdidaktik, 545).
- Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.
- Zydati, Wolfgang (1977): Die Bestimmung der Interimgrammatik von Fremdsprachenlernern mit Hilfe von Fehleranalyse und elicitation procedures – dargestellt am Beispiel der Progressive Form und des Present Perfect. In: *Die Neueren Sprachen* (76), S. 24–37.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: die sieben zentralen W-Fragen.....	10
Abbildung 2: Geografie des français juridique – Juristische Fakultäten in Deutschland.....	16
Abbildung 3: Studiensemester bei der Teilnahme am français juridique-Kurs (N=23).....	18
Abbildung 4: Alter bei der Teilnahme am français juridique-Kurs (N=23)	19
Abbildung 5: Anzahl der schulischen Lernjahre bei den studentischen Französischlernenden (N=23)	19
Abbildung 6: Selbsteinschätzung (in der Reihenfolge: Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen)!	20
Abbildung 7: Raster zur Selbstbeurteilung (Trim & Quetz 2001: 36).....	21
Abbildung 8: Motivation	22
Abbildung 9: Inhalte und behandelte Themen der Einführungen in die französische Rechtssprache	24
Abbildung 10: Die GeR- bzw. Unicert-Stufen in den Kursen des français juridique	25
Abbildung 11: Die vier Ebenen der Sprache nach Eugenio Coseriu: Sistema, norma y habla. In: Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: 1962. S. 11-101. Schema nach Christine Krainz (1980: 29).....	28
Abbildung 12: System und Norm nach Louis Hjelmslev: Essais linguistiques. Paris: 1971. Schema nach Krainz (1980: 30)	28
Abbildung 13: System und Norm nach Wolfgang Pollak: Die sprachliche Normproblematik in linguistischer, soziologischer und didaktischer Sicht. In: „Linguistik und Didaktik“ 13/1973, S. 53-58. Schema nach Krainz (1980: 29).	28
Abbildung 14: Der Abweichungsbegriff nach Horst Raabe (1980: 68).....	44
Abbildung 15: Die Fehlergraduierung nach Bernd Kielhöfer (1975a: 63).....	46
Abbildung 16: Graduierung von Fehlern von Bernd Kielhöfer (1975a: 53).	50
Abbildung 17: merkmalsorientierte ‚Fachlichkeits‘-Skala nach Hartwig Kalverkämper (1990: 123)	66
Abbildung 18: Selbsteinschätzung (in der Reihenfolge: Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören) (Jeannin 2015: 233)	80
Abbildung 19: Komplette Stichprobe	84
Abbildung 20: 1- Bereichsüberlappung von Fehlern. *J’ai la demandé: Morphologie, Syntax, Lexik.....	115
Abbildung 21: Faktoren der Fehleranalyse.....	116
Abbildung 22: Faktoren der Fehleranalyse.....	117
Abbildung 23: Die Dreiecksbeziehung des Pronomens mit den Faktoren Syntax und Stellung	118
Abbildung 24: Modell der Komponenten des Pronomens	119
Abbildung 25: Modell der Komponenten der Syntax	120
Abbildung 26: Modell der Faktorenkomplexion der Fehlerklassifikation.....	121
Abbildung 27: Methodik der Fehlerbeschreibung	125
Abbildung 28: Berling 2002: 86.....	128

Abbildung 29: Dulay, Burt & Krashen (1982: 164)	129
Abbildung 30: Fehler sind nicht immer trennscharf zuzuordnen Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Abbildung 31: Grammatische Sprachbereiche. Zuordnung der Fehlerkategorie 1 (Gesamt: 7135).....	143
Abbildung 32: Sprachkategorien: Aspekte der sprachlichen Kategorisierung.....	143
Abbildung 33: Sprachkategorien: Aspekte der sprachlichen Kategorisierung.....	144
Abbildung 34: Fehlerarten. Fehlerkategorie 1 + Alternative Kategorie, Ergebnis > 7135	144
Abbildung 35: Überlappung der zu untersuchenden Fehler. Mitte: zu untersuchender Bereich	146
Abbildung 36: die in Tab. 23 stehenden Fehlerkategorien und Zahlen, die mit der Veränderung der lautlichen Morphologie zusammenhängen.....	155
Abbildung 37: PRÄP/Wahl-Fehler mit einer alternativen Fehlerkategorie.....	166
Abbildung 38: Fehler aus der Fehlerkategorie 1 in Verbindung mit Präpositionswahlfehler in der alternativen Fehlerkategorie.....	167
Abbildung 39: à statt de.....	169
Abbildung 40: de statt à.....	170
Abbildung 41: à statt dans / dans statt à	171
Abbildung 42: en statt dans / dans statt en.....	172
Abbildung 43: dans statt de und sur.....	173
Abbildung 44: avec / de / en à cause de statt de / à / dans / en.....	174
Abbildung 45: pour statt dans / de / en / pendant / à	175
Abbildung 46: à / de / sur statt pour	176
Abbildung 47: sur statt de / à.....	177
Abbildung 48: de / à statt sur.....	178
Abbildung 49: SUBST/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerkategorie.....	188
Abbildung 50: Kurze Adverbialbestimmungen am Satzanfang.....	207
Abbildung 51: Längere Adverbialbestimmungen am Satzanfang.....	209
Abbildung 52: Komma-Auslassungsfehler mit Adverbialbestimmungen zwischen zwei Satzkonstituenten	210
Abbildung 53: propositions incidentes	212
Abbildung 54: 10 Grundregeln der fachsprachlich merkmalarmer Sprache für den français juridique- Unterricht	217

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorhandensein des français juridique an der juristischen Fakultät bzw. am Sprachenzentrum...	17
Tabelle 2: Klassifizierungsraster nach Fehse et al. (1977).....	101
Tabelle 3: Klassifizierungsraster nach Götze, Grimm & Gutenberg 2006.....	102
Tabelle 4: Zuordnung der Kategorien.....	110
Tabelle 5: Fehlerklassifizierungsraster: in Anlehnung an Klassifizierungsvorschläge von Fehse et al. (1977), Dulay, Burt & Krashen (1982), Putzer (1994), Siepmann (2002), Götze, Grimm & Gutenberg (2006), mündliche Hinweise von Wochele.....	111
Tabelle 6: Fehleranzahl nach Fehlerkorrektor.....	139
Tabelle 7: Anzahl der fachsprachlich eher merkmalarmen und fachsprachlich eher merkmalarreichen Fehler	140
Tabelle 8: Anzahl und Prozent aller Fehler, unterschieden nach 0: fachsprachlich eher merkmalararmen und 1: eher merkmalarreichen Fehlern	140
Tabelle 9: Anzahl und Prozent aller Fehler, unterschieden nach 0: fachsprachlich eher merkmalararmen und 1: eher merkmalarreichen Fehlern sowie nach Fehlerkorrektor	141
Tabelle 10: Verteilung der Fehlerstellen nach grammatischen Bereichen und Fehlerbereichen	142
Tabelle 11: erste Eingrenzung der näher zu beobachtenden Fehlerbereiche	145
Tabelle 12: 19 Fehlerkategorien der Fehlerkategorie 1.....	147
Tabelle 13: Zu untersuchenden Fehlerkategorien in der Fehlerkategorie 1.....	148
Tabelle 14: engere Auswahl aus der ersten Fehlerspalte. Komma-Auslassungsfehler, Fehler der Adjektiv- Genus-Kongruenz und Accent-Fehler (Auslassung und Hinzufügung), zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche.....	148
Tabelle 15: Ausschnitt aus der Datenbank. Erste Spalte: Fehlerkategorie 1; Zweite Spalte: alternative Fehlerkategorie für nicht trennscharfe Fehlerstellen. In Blau gekennzeichnet sind die Leerstellen, die dadurch entstehen, dass trennscharfe Fehler eben nicht alternativ kategorisiert werden.	149
Tabelle 16: herausgefilterte Fehlerkategorien aus der alternativen Fehlerspalte und ihre Repräsentativität innerhalb der grammatischen und weiteren Sprachbereiche sowie der Fehlerarten.	150
Tabelle 17: Auswahl der zu untersuchenden Fehlerkategorien aus der alternativen Fehlerspalte	151
Tabelle 18: engere Auswahl aus der alternativen Fehlerspalte, zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche.....	151
Tabelle 19: die 3 Fehlerkategorien prozentual zur tatsächlich vorhandenen Fehleranzahl von 2962 in der alternativen Fehlerspalte.....	151
Tabelle 20: Fehlerkategorien, die in der einen Spalte nicht gezählt, jedoch in der anderen ausgewählt wurden.....	152
Tabelle 21: Gesamtwertung.....	152
Tabelle 22: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorien Akzent-Auslassung und – Hinzufügung sowie Veränderung der lautlichen Morphologie.....	153
Tabelle 23: Kategorie 1 zusammen mit PHON/Substitution als alternative Kategorie.....	154

Tabelle 24: die in Tab. 23 stehenden Fehlerkategorien und Zahlen, die mit der Veränderung der lautlichen Morphologie zusammenhängen zugeordnet nach den Farben der grammatischen Fehlerbereiche .	156
Tabelle 25: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Accent-Addition	157
Tabelle 26: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Accent-Omission.....	158
Tabelle 27: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Accent-Substitution.....	159
Tabelle 28: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer cédille-Omission	159
Tabelle 29: lautmorphologische Veränderung durch Buchstaben- Modifikation.....	160
Tabelle 30: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Addition	160
Tabelle 31: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Omission.....	161
Tabelle 32: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund einer Buchstaben-Substitution	161
Tabelle 33: Änderung der lautlichen Morphologie aufgrund fehlerhafter Bildung	162
Tabelle 34: Anzahl der zu untersuchenden Accent-Fehler.....	163
Tabelle 35: Accent-Omission	163
Tabelle 36: Accent-Addition.....	164
Tabelle 37: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorie der Präpositionswahl.....	165
Tabelle 38: PRÄP/Wahl-Fehler mit einer alternativen Fehlerkategorie.....	166
Tabelle 39: Fehler aus der Fehlerkategorie 1 in Verbindung mit Präpositionswahlfehler in der alternativen Fehlerkategorie	167
Tabelle 40: Sonstige Präpositionswahlfehler.....	180
Tabelle 41: locutions prépositives.....	183
Tabelle 42: Gesamtwertung mit Hervorhebung der Fehlerkategorien Substantiv- und Adjektiv-Genus-Kongruenz sowie Komma-Auslassung	186
Tabelle 43: SUBST/KongruenzG-Fehler in der ersten Fehlerkategorie.....	187
Tabelle 44: SUBST/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerkategorie.....	188
Tabelle 45: feminin statt maskulin.....	190
Tabelle 46: maskulin statt feminin	191
Tabelle 47: Die wenigen ADJ/KongruenzG-Fehler aus der Fehlerkategorie 1 mit alternativer Fehlerkategorie	193
Tabelle 48: Fehlerkategorien in Verbindung mit einem ADJ/KongruenzG-Fehler in der alternativen Fehlerspalte	193
Tabelle 49: participe passé employé comme adjectif.....	195
Tabelle 50: „Reine“ Adjektive	198
Tabelle 51: Interpunktionsfehler in der Fehlerkategorie 1	199
Tabelle 52: Komma-Fehler in der Fehlerkategorie 1.....	200
Tabelle 53: alternative Fehlerkategorie passend zu INTERPKomma/Omission als Fehlerkategorie 1....	200

Anhang

Anhang 1: komplette tabellarische Stichprobendarstellung

Anhang 2: Fragestellungen der untersuchten Texte

Anhang 3: Belehrung über die Wahrung des Datenschutzes

Anhang 4: Etappe 1 – Handschriften sammeln

Anhang 5: Etappe 2 – Eingabe des Textes in digitale Form und Verarbeitung der Texte in Tabellenform

Anhang 6: Etappe 3 – Datenbank (zur vollständigen Datenbank, siehe PDF-Datei auf der CD)

Anhang 7: Fehse et al. 1977, 46f. (Original)

Anhang 8: Fehlerquellen nach Legenhausen (1975: 28-52)

Anhang 1: komplette tabellarische Stichprobendarstellung

M-1. Klausur	M-WS2011-Klausur 1-résumé	M-St1-St25	25
M-2. Klausur	M-WS2012.Klausur2-T1-T8	M-St1-St25	25
2 Klausurtypen			50 Klausuren /225 Texte
B-1. Klausur	B-WS0809-FJ1-T1	B-St1, 2, 4, 20	4
B-2. Klausur	B-SS09-FJ2-T1-T7	B-St1, 2, 20	3
B-3. Klausur	B-WS0910-FJ2-T1-T3	B-St1, 3, 4, 5, 6	5
B-4. Klausur	B-SS09-FJ1-T1	B-St5, 6, 7	3
B-5. Klausur	B-SS10-FJ2-T1-T9	B-St4, 7, 8, 9, 10, 12, 14	7
B-6. Klausur	B-WS0910-FJ1-T1-T2	B-St8, 9, 10, 12, 14	5
B-7. Klausur	B-SS10-FJ1-T1-T6	B-St11, 13, 15, 16, 17, 19	6
B-8. Klausur	B-WS1011-FJ2-T1-T6	B-St11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19	8
B-9. Klausur	B-SS08-FJ1-T1-T7	B-St18	1
B-10. Klausur	B-WS0708-FJ1-T1-T7	B-St21, 22	2
B-11. Klausur	B-SS08-FJ2-T1-T7	B-St21, 22	2
11 Klausurtypen			46 Kl. / 235 Texte
J-1. Klausur	J-19042006-intermediaire-administratif-T1-T2	J-St1, 12, 17	3
J-2. Klausur	J-19042006-intermediaire-obligations-T1	J-St1	1
J-3. Klausur	J-24102006-intermediaire-obligations-T1	J-St2	1
J-4. Klausur	J-24102006-intermediaire-constit-T1	J-St2	1
J-5. Klausur	J-07102007-final-constit-T1-T3 J-08102007-final-constit-T1-T3 J-112007-final-constit-T1-T3	J-St2, 4, 28	3
J-6. Klausur	J-07102007-final-europeen-T1-T2 J-08102007-final-europeen-T1-T2 J-112007-final-europeen-T1-T2	J-St2, 4, 28	3
J-7. Klausur	J-02022005-final-constit-T1-T3	J-St3, 5, 7, 27, 31	5
J-8. Klausur	J-02022005-final-internationalpublic-T1-T3	J-St3, 27, 31	3
J-9. Klausur	J-02022005-final-europeen-T1-T2	J-St5, 7	2
J-10. Klausur	J-29072011-intermediaire-constit-T1-T2	J-St5, 6, 8, 9, 21	5
J-11. Klausur	J-25072008-intermediaire-constit-T1-T2	J-St10, 15, 18, 33	4
J-12. Klausur	J-25072008-intermediaire-penal-T1-T3	J-St10, 33	2
J-13. Klausur	J-WS0203-intermediaire-civil+public-T0-T5	J-St11, 14	2
J-14. Klausur	J-18042006-intermediaire-europeen-T1-T2 J-19042006-intermediaire-europeen-T1-T2	J-St12, 17	2
J-15. Klausur	J-072005-intermediaire-obligations-T1-T3	J-St13, 19	2
J-16. Klausur	J-08102007-intermediaire-constit-T1-T2	J-St16	1
J-17. Klausur	J-08102007-intermediaire-europeen-T1-T2	J-St16	1
J-18. Klausur	J-25072008-intermediaire-europeen-T1-T2	J-St18	1
J-19. Klausur	J-22112010-intermediaire-constit-T1-T2	J-St20, 22, 23	3
J-20. Klausur	J-20022009-intermediaire-europeen-T1-T2	J-St24, 28	2
J-21. Klausur	J-WS0809-intermediaire-obligations-T1-T3	J-St24, 28	2
J-22. Klausur	J-072010-final-constit-T1-T2	J-St25, 33	2
J-23. Klausur	J-072010-final-europeen-T1-T2	J-St25, 33	2
J-24. Klausur	J-SS2010-final-obligations-T1-T5	J-St25, 28, 33	3
J-25. Klausur	J-SS2010-final-penal-T1-T4	J-St25, 28, 33	3

J-26. Klausur	J-SS04-intermediaire-civil-T1-T3	J-St26	1
J-27. Klausur	J-072005-final-constit-T1-T3	J-St26	1
J-28. Klausur	J-072005-final-obligations-T1-T3	J-St26	1
J-29. Klausur	J-WS0102-civil-T1-T3	J-St29, 36, 37, 38, 40	5
J-30. Klausur	J-WS0102-internationalprivé-T1-T3	J-St29, 36, 37, 38, 40	5
J-31. Klausur	J-WS0203-final-civil-T1-T4	J-St230	1
J-32. Klausur	J-WS0203-final-public-T1-T5	J-St30	1
J-33. Klausur	J-042008-intermediaire-constit-T1-T2	J-St32	1
J-34. Klausur	J-??-privé-T1-T3	J-St34	1
J-35. Klausur	J-??-public-T1-T3	J-St34	1
J-36. Klausur	J-062000-final-privé-T1-T4	J-St35	1
J-37. Klausur	J-06200-final-public-T1-T3	J-St35	1
J-38. Klausur	J-29072011-intermediaire-europeen-T1-T2	J-St39	1
38 Klausurtypen			80 Kl./220 Texte
51 Klausurtypen			176 Kl./ 680 Texte

Anhang 2: Fragestellungen der untersuchten Texte

M-1. Klausur	Résumé d'un article du Monde sur la loi Hadopi
M-2. Klausur	T1 : Quelles sont les trois parties du programme de l'UMP pour 2012 ? (Vous trouverez des informations pour la réponse dans le texte) ; T2 : quel est l'objectif principal de la réforme envisagée de la justice des mineurs ? Qu'est-ce que l'UMP veut mettre en œuvre pour atteindre cet objectif ? ; T3 : quelle est la base juridique actuelle de la justice des mineurs ? Quelle est sa particularité ? ; T4 : que doit changer la réforme ? Dans quels buts précis ? ; T5 : le projet prévoit d'augmenter le nombre de places de prison. Est-ce une solution satisfaisante et suffisante aux problèmes existants ? ; T6 : expliquer l'expression suivante « remise de peine automatique » (sans préciser la durée) ; T7 : nommez et expliquer des mesures d'aménagement de peine, y compris la libération conditionnelle. ; T8 : les peines planchers (peines minimums), qui existe déjà pour les récidivistes, doivent également devenir automatique pour les réitérants (personnes ayant commis un délit ou un crime différent du précédent). Présentez les arguments pour et contre cette mesure en prenant en considération le point de vue de différents groupes (réitérants, juges, avocats, parquet, directeurs de prison, la société)
2 Klausurtypen	
B-1. Klausur	T1 : Observez le graphique ci-dessous. Que peut-on dire de l'évolution de la charge de travail des tribunaux ? Comment peut-on l'expliquer ?
B-2. Klausur	T1 : Après l'avoir défini, citer les cas où l'on peut avoir recours au CDD ; T2 : Ce document est... ; T3 : Définissez la clause de mobilité ; T4 : Quelle garantie doit avoir le salarié lorsqu'il signe cette clause ? ; T5 : Quel aspect doit être particulièrement pris en considération par l'employeur au moment de l'application de cette clause ? ; T6 : Quelle utilisation de cette clause pose problème ? ; T7 : Quelle est la nouveauté en cas de conflit entre les parties lors de l'application de cette clause ?
B-3. Klausur	T1 : Expliquez l'affaire jugée ici en présentant les arguments de l'employeur et de la cour. ; T2 : De quelle responsabilité est-il question ici ? ; T3 : Quel est votre avis sur cette décision ?
B-4. Klausur	T1 : donnez votre avis sur le fonctionnement du pouvoir exécutif en France.
B-5. Klausur	T1 : quelle est la nouveauté dans cette procédure de rupture conventionnelle ? ; T2 : que peut-on constater quant à l'initiative de la procédure ? ; T3 : quel avantage lui trouve Marcel Grignard ? ; T4 : que lui reproche Muraud Rabhi ? ; T5 : qu'on peut constater Philippe Berdeaux et Karim Abed ? ; T6 : en quoi cette nouvelle procédure maintient-elle un traitement inégalitaire entre les salariés ; T7 : après avoir pris connaissance du mécanisme de cette rupture de contrat, vous donnerez votre opinion sur cette nouveauté. Est-ce un progrès de la législation sur le travail ? ; T8 : décrivez les documents suivants et présenter le thème abordé ; T9 : vous trouverez ci-dessous des extraits d'un document. De quel document s'agit-il ? Quelles informations contient-il qui vous permettent de le déterminer ? Justifiez suffisamment votre réponse !
B-6. Klausur	T1 : Expliquez en quoi la place le rôle du Président et par conséquent celle du Premier ministre peut varier ? ; T2 : après avoir rappelé le mode d'élection des députés et des sénateurs, vous décrierez le document suivant entre parenthèse annexe page huit) et donnerez votre avis sur la problématique présentée. (document statistiques : députés, sénateurs, quel autre mandat détiennent-ils ?)
B-7. Klausur	T2 : décrivez l'affaire (les faits) dont il est question ici. ; T3 : quelle est la procédure judiciaire pour arriver un troisième procès ? ; T4 : sur quels moyens se base la défense de Colonna ? ; T5 : pourquoi la ministre de la justice dit-elle que la décision de la Cour de cassation ne change rien sur le fond de l'affaire (la culpabilité de Colonna) ? ; T6 : donnez bonjour de sur par les textes se je fais attention à ce exactement comme dans des fautes votre avis sur les particularités du fonctionnement du pouvoir exécutif en France.
B-8. Klausur	T1 : présentez les parties et les faits. ; T2 : indiquez de quel type de contrat il est question et quel conséquence il implique pour les parties. ; T3 : dites de quel type de responsabilité il s'agit. ; T4 : présentez la procédure antérieure et les prétentions des parties. ; T5 : analysez la décision de la Cour de cassation. ; T6 : dans un paragraphe construit logiquement et argumenté, vous donnerez votre avis sur cette proposition de loi. (Vente à distance : vers une protection renforcée du consommateur)
B-9. Klausur	T1 : expliquez en quoi la place et le rôle du président et par conséquent celle du Premier ministre peut varier ? ; T2 : quand l'affaire a-t-elle été portée pour la première fois devant la justice ? ; T3 : quel est le déroulement de l'affaire et quels sont à chaque niveau de l'instance les résultats ? ; T4 : expliquer l'abréviation « cass.soc.17avr.2008 ». ; T5 : combien la Cour de cassation a-t-elle rendu d'arrêts concernant cette affaire ? ; T6 : quel rôle a joué la Halde ? ; T7 : que signifie la phrase soulignée « la cour d'appel de Grenoble déboute le salarié de ses prétentions » et pourquoi la cour d'appel a-t-elle décidé dans ce sens, à votre avis ?

B-10. Klausur	T1 : expliquer en quoi la place et le rôle du président et par conséquent celle du premier ministre peuvent varier ?; T2 : qui sont les parties du procès ?; T3 : sur quel élément se base le pourvoi ?; T4 : quel est le problème juridique ?; T5 : comment a tranché la cour de cassation ?; T6 : donnez votre avis sur la position de la cour de cassation. Cela vous paraît-il justifié ?
B-11. Klausur	T1 : vous avez conclu un contrat, que faire si votre débiteur n'exécute pas son obligation ?; Compréhension expression écrites ; T2 : sur quel principe juridique les époux X et Y ont-ils pu au départ agir en justice ?; T3 : quelle a été la décision de la cour d'appel ?; T4 : quelle a été la décision de la cour de cassation et en quoi modifie-t-elle la notion de vice apparent ?; T5 : expliquez pourquoi le chef d'entreprise peut être poursuivi au civil et au pénal ?; T6 : expliquez la notion de faute inexcusable ?; T7 : pourquoi la responsabilité du chef d'entreprise est-elle prise en compte ?
B-12. Klausur	T1 : définissez la clause de mobilité. ; T2 : quelle garantie doit avoir le salarié lorsqu'il signe cette clause ?; T3 : quel aspect doit être particulièrement pris en considération par l'employeur au moment de l'application de cette clause ?; T4 : quelle utilisation de cette clause pose problème ?; T5 : quelle est la nouveauté en cas de conflit entre les parties lors de l'application de cette clause ?
B-13. Klausur	T1 : dans un paragraphe construit et argumenté (repensé aux exemples vus en cours), vous présenterez et approfondirez le thème abordé dans l'exercice 10 en donnant votre avis personnel.
13 Klausurtypen	
J-1. Klausur	T1 : dans une commune du Sud de la France, de nombreux insectes dénommés « glouglous » se sont installés dans les canalisations d'eau communales et sont responsables d'une pollution des eaux de la commune. Une loi précise que « le Préfet de département est compétent pour la police spéciale des insectes glouglous ». Un habitant de la commune vient vous voir car il en a marre de devoir acheter des bouteilles d'eau en plastique. Vous êtes un brillant juriste français : vous lui direz quelle(s) autorité(s) est compétente dans ce cas. Une réponse précise et attendue (définition de l'autorité et des termes employés, citations des éventuelles jurisprudences et des sources juridiques). T2 : pour lutter contre l'afflux de voitures et d'éventuels accidents (à cause de la foule) pendant la Schwarzbierfest qui aura lieu ce week-end, le maire d'Iéna (provisoirement sous droit français) décide d'interdire la circulation de toute voiture sur l'ensemble de la commune d'Iéna du vendredi jusqu'au dimanche. Vous analyserez et discuterez précisément la légalité de cette décision du maire (citation des jurisprudences de référence, définition etc.). De plus, vous proposerez d'autres mesures qui auraient pu être prises pour lutter contre l'afflux de voitures lors de ce week-end. Vous les justifierez d'un point de vue juridique.
J-2. Klausur	T1 : Johannes, un jeune étudiant français, a huit banderoles contre le CPE à vendre. Il met une petite annonce à sa fac (il vend chaque banderole 3€, les 8 pour 20 €) et reçoit un message sur son répondeur d'une personne intéressée : « ouais, pourquoi pas, ça pourrait toujours servir ». Malheureusement, trop heureux d'avoir une personne intéressée, Johannes ne regarde pas la route et meurt écrasé par une voiture. Qualifiez cette situation juridique et déterminez qui est le propriétaire des banderoles. Les définitions de tous les termes juridiques employés sont à intégrer dans votre analyse.
J-3. Klausur	T1 : distinguez en les définissant (définition des deux termes et une phrase courte expliquant ce qui différencie les deux termes) - un acte juridique d'un fait juridique - une convention d'un contrat - obligation de moyen de l'obligation de résultat.
J-4. Klausur	T1 : après avoir rappelé la définition d'un régime parlementaire et présidentiel, qualifiez le régime de la 5 ^{ème} République selon le texte de la constitution et des pratiques constitutionnelles. Un plan détaillé mais précis suffit pour répondre à cette question. Citez dans la mesure du possible les références textuelles utiles à votre démonstration.
J-5. Klausur	T1 : En quoi les résultats des élections législatives influencent-ils la primauté de la décision du Président de la République ?; T2 : Expliquez le mode de fonctionnement du Conseil constitutionnel. T3 : Quelles sont ses prérogatives ?
J-6. Klausur	T1 : Expliquez de façon détaillée ce qu'est la libre circulation des marchandises ?; T2 : de quoi s'agit-il dans l'affaire Morellato ? Quels sont les arrêts liés à cette affaire ?
J-7. Klausur	T1 : le Conseil constitutionnel est-il devenu un gardien effectif des libertés publiques ? Il faudra insister sur les évolutions du rôle du Conseil depuis le début de la 5 ^{ème} République. ; T2 : expliquer l'article 8 al 1 et 2 de la Constitution de la 5 ^{ème} République en faisant référence aux pouvoirs respectifs du Président de la République et du Chef du Gouvernement. ; T3 : cas pratique : un soir d'hiver un peu triste, le Président la République va dans un café pour oublier pendant un moment qu'il porte sur ses épaules l'avenir de la France. Après une discussion un peu trop animée au « café des bons copains », il fait tomber volontairement un de ses amis. L'ami est légèrement blessé. Malheureusement, un journaliste du journal « le poids des mots, le choc des photos » était

	là. Pour éviter que la photo du Président en train de frapper son ami soit publiée, le Président (avec les bons conseils de son directeur de la communication) donne l'ordre au chef des services secrets français de tuer le journaliste. Cet ami, pour les créer des problèmes, va à la police pour porter plainte. La femme du journaliste souhaite aussi porter plainte. Juriste allemand, vous avez toutefois suivi le programme Droit et langue et avez donc de très bonnes connaissances sur la responsabilité pénale du Président de la République. Vous recevez un appel de votre ami le Président de la République, très inquiet, qui vous demande ce que vous en pensez et s'il doit se faire du souci concernant ces deux actions. Qu'allez-vous lui répondre ?
J-8. Klausur	T1 : L'immunité fait partie du principe de l'égalité souveraine des États. Quels sont les autres aspects de ce principe ?; T2 : Décrivez les rapports entre les différentes sources du droit international public. ; T3 : Décrivez les rapports entre plusieurs traités. T4 : Quelle est la différence entre traités ouverts, traités semi-ouverts et traités fermés ?
J-9. Klausur	T1: L'arrêt dont l'extrait ci-dessus fait partie marque la dernière étape d'une évolution de la jurisprudence qui a pris son départ il y a presque quinze ans. Quelles étaient les étapes antérieures ?; T2 : Décrivez l'importance des arrêts Dassonville, Cassis de Dijon et Keck & Mithouard pour le droit communautaire en matière de la libre circulation des marchandises.
J-10. Klausur	T1: décrivez de manière systématique le parlementarisme rationalisé. T2 : exposer systématiquement connaissant sur un des sujets suivants: les pouvoirs exceptionnels du Président de la République ou b) la procédure législative.
J-11. Klausur	T1: parmi les institutions de la Ve République, le Président de la République a une position relativement forte. Expliquer, en analysant le mode de désignation du Président, son statut et ses attributions, pourquoi sa position est aussi forte. ; T2 : choisissez une des questions suivantes : décrivez des états principaux de la création d'une loi (de l'initiative jusqu'à l'entrée en vigueur de la loi). Ou : comparer les deux chambres du Parlement français en analysant par quels aspects elles se distinguent et quels aspects elles ont en commun.
J-12. Klausur	Cas pratique: attention: vos réponses seront justifiées avec précision et rendront compte de l'intégralité du raisonnement juridique vous permettant de répondre aux questions posées. L'utilisation des documents d'étude est autorisée. Martina, pendant son année Erasmus à la faculté de droit de Dijon, tombe follement amoureuse de François, un jeune étudiant français originaire de Dijon qui lui montre avec beaucoup de passion toute la richesse de la Bourgogne, sa région natale. Malheureusement pour Martina, François, allergique aux relations à distance, quitte Martina quelques jours avant son retour définitif en Allemagne. Ne comprenant pas cette décision brutale, elle décide secrètement de prendre une nouvelle chambre et de rester à Dijon. Après quelques jours d'espionnage discret, elle découvre que François est maintenant avec Dorit, une étudiante allemande qui vient de commencer son année Erasmus à Dijon. Elle le suit partout, note son emploi du temps, et sympathise avec le concierge de François, ce qui lui permet de pouvoir entrer dans l'immeuble de François quand elle le veut. Pour se « protéger » lors de ses longues attentes nocturnes devant l'immeuble de François, elle achète un pistolet au marché noir. Un soir, plus curieuse que d'habitude, elle décide de monter dans l'appartement de François pour lui dire, en la présence de Dorit, combien elle souffre de cette situation et combien elle trouve son comportement inacceptable. Elle ouvre la porte, et le voit, allongé, regardant sa nouvelle copine Dorit dormir. Devant tant de tendresse, un sentiment de haine l'envahit et elle sort son revolver de sa poche. Face au regard désespéré de François, elle décide de ne pas tirer sur lui mais vise Dorit et tire toutes les balles de son pistolet. Dorit est touchée. T1 : En expliquant avec précision le régime de la tentative, vous déterminerez si Martina a commis une tentative de meurtre contre François. Vous analyserez l'intégralité de l'acte criminel et jugerez à partir de quand les faits de Martina sont susceptibles d'être qualifiés de tentative de meurtre contre François. ; T2 : L'autopsie du corps de Dorit a révélé que Dorit était déjà morte à l'arrivée de Martina. François, lassé par ses histoires d'amour à répétition, l'avait tuée par empoisonnement. Martina est-elle quand même coupable d'avoir « tué » Dorit ?; T3 : Les parents de Dorit, effondrés par la mort de leur fille et ignorant les vraies causes de sa mort, engagent un tueur pour éliminer Martina. Les parents accordent beaucoup d'importance à ce que Martina soit tuée comme leur fille l'a été : par balles. Le tueur, préférant le couteau, tend un piège à Martina et la tue de trois coups de couteau. Les parents de Dorit sont-ils coupables de la mort de Martina?
J-13. Klausur	T0: rédigez l'introduction et un plan pour un commentaire de l'arrêt de la Cour de cassation du 3 juillet 2002 (v. annexe) ; T1 : expliquez les expressions suivantes : Normes à valeur constitutionnelle, Normes à valeur législative, normes à valeur réglementaire. T2 : pourquoi l'article 18 alinéa 1 ^{er} de la Constitution parle-t-il de deux assemblées ? Quel est le nom du principe de cette division du Parlement en deux assemblées ?; T3 : qui fait partie du Conseil des Ministres ? Qui préside le Conseil des Ministres ?; T4 : comparez le contrôle constitutionnel des lois organiques au contrôle des lois ordinaires ! Quel pourrait être la raison du contrôle spécifique des lois organiques ?; T5 : où, dans la Constitution française, se trouvent les libertés publiques ?

J-14. Klausur	T1 : quelles sont les attributions principales du Parlement européen ?; T2 : que savez-vous sur la primauté et sur l'effet direct du droit communautaire ? Décrivez ces deux principes et analysez les rapports qui existent entre eux !
J-15. Klausur	T1 : question de cours. Après avoir défini les termes d'obligations, de contrats et de conventions, ainsi que d'obligation de moyens et de résultats, vous donnerez le(s) obligation(s) relative(s) à un contrat de prêt. Qualifier juridiquement ce contrat. Répondez aux mêmes questions concernant un contrat de prêt à intérêts. ; T2 : cas pratique. Après les examens de droit, vous souhaitez gagner un peu d'argent et vous commencez à jouer au poker. La malchance vous poursuit et vous avez maintenant des dettes envers Paul, un de vos plus vieux amis. Juriste doté d'une grande morale, vous lui remboursez vos dettes très rapidement. Peu de temps après, vous apprenez qu'il a réussi ses examens avec des meilleures notes que vous. Jaloux, vous regrettez de lui avoir rendu son argent. Vous allez alors voir votre ami allemand Julien qui suit le séminaire de Droit des obligations français. Julien qualifiera votre situation juridique et vous renseignera sur vos chances de pouvoir récupérer votre argent. ; T3 : cas pratique guidé. Samedi dernier, déprimé par le mauvais temps d'Iéna, M. Doucefrance a décidé de faire des achats : une grande maison au bord de la mer Baltique et un stylo pour envoyer de belles cartes postales à ses amis. Il vient vous voir très inquiet : un orage a détruit sa belle maison 30 minutes après sa discussion avec le vendeur concernant la vente et la livraison prévue de son stylo n'a pas eu lieu car une météorite est tombée sur le camion de livraison. a) Les propriétés de M. Doucefrance : vous définirez les termes juridiques employés dans votre argumentation et vous essaieriez de mettre fin à l'angoisse de M. D. En lui précisant sa situation juridique par rapport à ces deux achats. Les notions d'offres d'acceptation devront être évoquées. b) : doit-il encore attendre son stylo ? c) une dernière chance ? M. Doucefrance va voir les restes encore fumants de la maison et constate qu'elle ne correspond pas du tout à ce que le fils du vendeur lui avait dit. Il n'y avait pas de chauffage et elle n'avait que deux pièces au lieu de huit. Les photos envoyées par le fils n'étaient pas des photos de la maison mais d'un petit château de la région. Que conseillez-vous à M. Doucefrance ?
J-16. Klausur	T1 : décrivez et analysez les mécanismes par lesquels la responsabilité politique du gouvernement peut être mise en jeu ou en question. ; T2 : est-ce que le Président de la République est politiquement responsable ? Motivez votre réponse !
J-17. Klausur	T1 : Décrivez l'importance des arrêts Dassonville, Cassis de Dijon et Keck & Mithouard pour le droit communautaire en matière de la libre circulation des marchandises.
J-18. Klausur	T1 : quelles sources du droit communautaire connaissez-vous ? Présentez-les et leurs effets juridiques de manière systématique. ; T2 : choisissez une des questions suivantes : a) présentez le Parlement européen en décrivant sa composition, le mode de désignation de ses membres et ses attributions principales. ou b) présentez la Commission en décrivant sa composition, le mode de désignation de ses membres et ses attributions principales.
J-19. Klausur	T1 : comment le Conseil constitutionnel est-il composé ? Prenez en considération notamment les différentes catégories de ses membres, la procédure de nomination et la durée de leur mandat. T2 : choisissez une des questions suivantes et accompagnez votre réponse, dans la mesure du possible, par des références précises aux articles pertinents : a) décrivez de manière systématique le contrôle de constitutionnalité effectuée par le Conseil constitutionnel. ou b) Décrivez de manière systématique les différences entre le contrôle de constitutionnalité et celui de conventionnalité des lois.
J-20. Klausur	T1 : décrivez de manière systématique l'effet direct et son importance pour la mise en œuvre du droit communautaire. ; T2 : choisissez une des questions suivantes et accompagnez votre réponse, dans la mesure du possible, par des références précises aux articles pertinents des traités : a) expliquez les principes qui régissent la répartition des compétences entre les États membres et la CE ainsi que l'exercice des compétences attribuées à la CE. ou b) présentez le Conseil de l'Union européenne en décrivant sa composition, la prise de ses décisions et ses attributions principales.
J-21. Klausur	Cas pratique 1 : aimant suivre les modes, l'étudiant Erasmus allemand Christophe se retrouve tous les samedis au café Alt Jena (de Dijon !) pour jouer au poker avec ses nouveaux amis français. De semaine en semaine, ces dettes de jeu augmentent chez chacun de ses amis. Afin de pouvoir continuer à jouer, il leur promet solennellement sur la place du marché de Dijon qu'il va leur rembourser toutes ses dettes très bientôt. La vidéo de sa promesse est d'ailleurs visible sur YouTube. Depuis, rien ne s'est passé, ses amis n'ont toujours pas reçu leur argent et ont l'idée de lui envoyer quelques hommes musclés pour lui faire peur. Aurait-il une autre solution ? Justifiez votre solution juridiquement ! (Définissez les termes juridiques utilisés pour votre démonstration.) ; Cas pratique 2 : votre ami, médecin, a besoin de vos connaissances en droit civil. Il a aujourd'hui « raté » (pas réussi) l'opération d'un nez d'une patiente avocate... Il a peur d'un procès vous demande conseil : on lui a dit qu'« il n'avait pas exécuté son obligation de résultat est qu'il sera déclaré responsable » gentiment (et gratuitement), vous le calmerez, analyserez avec lui ce qu'on lui a dit et lui expliquerez le régime juridique applicable à son cas. (Définissez les termes juridiques utilisés pour votre démonstration.) ; Cas pratique 3 : votre ami sait que vous cherchez

	un recueil juridique de textes importants du droit français. En week-end à Paris, il a trouvé exactement ce que vous cherchiez ! Il vous envoie un mail vous proposant de vous vendre ce recueil pour 55 €. Il joint à son mail plusieurs photos de votre recueil rêvé. Malheureusement, deux heures après, vous recevez un nouveau mail de lui vous indiquant que son recueil n'est plus à vendre. Le premier mail était-il une offre ? Quelles sont les conséquences juridiques du deuxième mail ? Expliquez. (Définissez les termes juridiques utilisés pour votre démonstration.)
J-22. Klausur	T1 : l'article 19 C. opère une distinction fondamentale quant aux pouvoirs du Président de la République. Expliquez cette distinction et décrivez ses conséquences. ; T2 : choisissez une des questions suivantes : a) qu'est-ce qu'on entend par « cohabitation » et comment la cohabitation modifie les rapports entre le Président de la République et le Premier ministre ? ou : b) depuis la réforme de 2008, l'article 24 al 1 ^{er} de la Constitution consacre le principe que « le Parlement vote la loi ». Dans quel sens les articles (non modifiés par la réforme de 2008) 11, 45 al 4 et 49 al 3 de la Constitution peuvent être considérés comme exception à ce principe ?
J-23. Klausur	T1 : expliquez de manière systématique les différences entre un règlement et une directive. T2 : choisissez une des questions suivantes : a) que savez-vous sur la responsabilité des États membres pour des violations du droit européen ? ou : b) que savez-vous sur la primauté du droit européen sur le droit national ?
J-24. Klausur	T1 : quelles sont les faits et les éléments de procédure de cet arrêt ? (deux premières étapes de la fiche d'arrêt) ; T2 : quelle est la différence entre une obligation naturelle et une obligation civile ? Définissez brièvement ces deux termes et expliquez. ; T3 : avant l'entrée en vigueur de la loi du 3 janvier 1972 et selon les informations données par l'arrêt, de quelles obligations civile et naturelle les grands-parents étaient-ils débiteurs à l'égard de l'enfant naturel de leur fils ou fille ? ; T4 : donnez le problème de droit de l'arrêt et la réponse donnée par la cour. ; T5 : la cour relève qu'une obligation naturelle « non transformée en obligation civile » ne peut faire l'objet d'une exécution forcée. Comment une obligation naturelle peut-elle se « transformer » en une obligation civile ? Expliquez. Vous illustrerez vos développements par des exemples fictifs appliqués à la situation de l'arrêt.
J-25. Klausur	T1 : quels sont les faits et les éléments de procédure de cet arrêt ? (deux premières étapes de la fiche d'arrêt) ; T2 : de manière générale, à quelle peine peut-être condamné l'auteur d'une tentative d'infractions ? Précisez selon les infractions. ; T3 : la tentative est par définition une infraction inachevée, c'est-à-dire qui n'est pas totalement constituée. À ce titre, M. X prétend qu'aucune commande de vin n'a été passée. Commentez son argument. ; T4 : définissez le concept de « tentative punissable » et commentez la solution juridique apportée par la cour à cette affaire, particulièrement le passage souligné.
J-26. Klausur	T1 : décrivez le déroulement d'une procédure civile en France de la première à la dernière instance ! ; T2 : quelle est la procédure après la cassation d'un arrêt par la Cour de cassation ? ; T3 : comparez la Cour de cassation au Bundesgerichtshof ! Quelle est la différence la plus grande entre ces deux juridictions ?
J-27. Klausur	T1 : commentaire d'un communiqué fictif de la Présidence de la République. Quelles normes constitutionnelles ce communiqué applique-t-il ? Discutez de la constitutionnalité de ce communiqué et corrigez son texte si nécessaire. ; T2 : commentaire d'une déclaration réelle du Président de la République. Le nouveau gouvernement a été nommé le 2 juin 2005. Commenter brièvement le caractère constitutionnel du dernier alinéa de cette déclaration. ; T3 : question de réflexion. Le régime constitutionnel de la 5 ^{ème} République : un régime doté d'un président fort et d'un premier ministre sans pouvoir. Discutez cette affirmation en distinguant les différentes variations du pouvoir présidentiel. L'usage précis du texte de la pratique constitutionnelle est conseillée pour cette question. La réponse se fera selon un plan en plusieurs parties et débutera par une introduction.
J-28. Klausur	T1 : question de cours. Après avoir défini les termes d'obligations, de contrats et de conventions, ainsi que d'obligation de moyens et de résultats, vous donnerez le(s) obligation(s) relative(s) à un contrat de prêt. Qualifier juridiquement ce contrat. Répondez aux mêmes questions concernant un contrat de prêt à intérêts. ; T2 : cas pratique. Après les examens de droit, vous souhaitez gagner un peu d'argent et vous commencez à jouer au poker. La malchance vous poursuit et vous avez maintenant des dettes envers Paul, un de vos plus vieux amis. Juriste doté d'une grande morale, vous lui remboursez vos dettes très rapidement. Peu de temps après, vous apprenez qu'il a réussi ses examens avec des meilleures notes que vous. Jaloux, vous regrettez de lui avoir rendu son argent. Vous allez alors voir votre ami allemand Julien qui suit le séminaire de Droit des obligations français. Julien qualifiera votre situation juridique et vous renseignera sur vos chances de pouvoir récupérer votre argent. ; T3 : cas pratique guidé. Samedi dernier, déprimé par le mauvais temps d'Iéna, M. Doucefrance a décidé de faire des achats : une grande maison au bord de la mer Baltique et un stylo pour envoyer de belles cartes postales à ses amis. Il vient voir très inquiet : un orage a détruit sa belle maison 30 minutes après sa discussion avec le vendeur concernant la vente et la livraison prévue de son stylo n'a pas eu lieu car une météorite est tombée sur le camion de

	livraison. a) Les propriétés de M. Doucefrance : vous définirez les termes juridiques employés dans votre argumentation et vous essaieriez de mettre fin à l'angoisse de M. D. En lui précisant sa situation juridique par rapport à ces deux achats. Les notions d'offres d'acceptation devront être évoquées. b) Doit-il encore attendre son stylo ? c) Une dernière chance ? M. Doucefrance va voir les restes encore fumants de la maison et constate qu'elle ne correspond pas du tout à ce que le fils du vendeur lui avait dit. Il n'y avait pas de chauffage et elle n'avait que deux pièces au lieu de huit. Les photos envoyées par le fils n'étaient pas des photos de la maison mais d'un petit château de la région. Que conseillez-vous à M. Doucefrance ?
J-29. Klausur	T1 : Définissez précisément ce qu'est un contrat de vente. T2 : Définissez précisément ce qu'est une promesse unilatérale. T3 : Définissez précisément ce qu'est un contrat-cadre de distribution.
J-30. Klausur	T1 : le mariage est-il valable ?; T2 : quelle sera la loi appliquée par le tribunal français ?; T3 : peut-il y avoir la possibilité d'un divorce sur la demande conjointe ?
J-31. Klausur	T1 : rédigez un commentaire de l'arrêt de la Cour de cassation du 3 juillet 2002 (v. annexe) !
J-32. Klausur	T1 : expliquez la relation entre l'article 34 et l'article 37 ! Quelle est la fonction de l'article 34 de la Constitution ?; T2 : comparez les pouvoirs du Parlement français à ceux du Bundestag allemand. D'après votre opinion, qui a plus de pouvoir ? Quelle en est la raison historique ?; T3 : est-ce qu'une loi peut être adoptée en cas de désaccord entre l'Assemblée nationale et le Sénat ?; T4 : quelle est la différence la plus importante entre les pouvoirs du Conseil constitutionnel français et le Bundesverfassungsgericht allemand ?; T5 : qu'est-ce que la théorie du monisme ? Qu'est-ce que la théorie du dualisme ? Expliquer la différence et nommez pour chacune des deux théories un pays qui adhère !
J-33. Klausur	T1 : une des innovations majeures de la Constitution de 1958 était la création du Conseil constitutionnel dont l'attribution principale est le contrôle de constitutionnalité. a) Quel était le rapport entre la Constitution et la loi avant 1958 ?; b) Quelles normes sont soumises au contrôle de constitutionnalité ?; c) Par rapport à quelles normes le Conseil constitutionnel exerce-t-il ce contrôle ?; d) Le contrôle de constitutionnalité a été rendu beaucoup plus effectif par une révision constitutionnelle en 1974 (et puis par une révision similaire en 1992). Quel était le contenu de ces révisions et pourquoi ont-elles augmenté l'effectivité du contrôle de constitutionnalité ?; T2 : certaines Constitutions soumettent leur révision à des limites matérielles. a) Quel problème logique pose de telles limites matérielles ?; b) Quelle limite matérielle de la révision est prévue par la Constitution de 1958 ?
J-34. Klausur	T1: définissez précisément ce qu'est un fonds de commerce.; T2: Comparez les obligations liées à un contrat de vente en France et en Allemagne. T3: Commentez l'affaire Beaudier.
J-35. Klausur	T1 : Expliquez de façon détaillée la séparation des pouvoirs telle que Montesquieu l'a conçue, en intégrant les différentes interprétations que l'on peut en faire et de quelle façon elle s'applique dans le cadre de la Vème République. T2 : Décrivez de façon précise le déroulement de la procédure législative en France.
J-36. Klausur	T1 : Décrivez le déroulement d'une procédure civile en France de la première à la dernière instance !; T2 : Comparez les obligations liées à un contrat de vente en France et en Allemagne. T3 : définissez précisément ce qu'est un fonds de commerce. T4 : Commentez l'affaire Beaudier.
J-37. Klausur	T1 : Expliquez de façon détaillée la séparation des pouvoirs telle que Montesquieu l'a conçue, en intégrant les différentes interprétations que l'on peut en faire et de quelle façon elle s'applique dans le cadre de la Vème République. T2 : Décrivez de façon précise le déroulement de la procédure législative en France. T3 : Comparez les pouvoirs du Conseil constitutionnel français et du Bundesverfassungsgericht allemand.
J-38. Klausur	T1 : décrivez de manière systématique les conditions de l'effet direct, son importance pour la mise en œuvre du droit européen et ses rapports avec la primauté du droit européen. ; T2 : choisissez une des questions suivantes et accompagnez votre réponse, dans la mesure du possible, par des références précises aux articles pertinents des traités : a) décrivez de manière systématique le renvoi préjudiciel devant la Cour de justice. b) Présentez le Parlement européen en décrivant sa composition et la désignation de ses membres ainsi que ses attributions principales.
38 Klausurtypen	
51 Klausurtypen	

Anhang 3: Belehrung über die Wahrung des Datenschutzes



seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität

Belehrung über die Wahrung des Datenschutzes

Frau / Herr

geboren am

.....

.....

wurde heute zur Wahrung des Datengeheimnisses nach § 5 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) vom 20.12.1990 und § 6 des Thüringer Datenschutzgesetz (ThürDSG) vom 29.10.1991 in den jeweils gültigen Fassungen belehrt.

Sie / Er wurde darauf hingewiesen, dass es untersagt ist, geschützte personenbezogene Daten zu einem anderen als dem zur jeweiligen rechtmäßigen Aufgabenstellung gehörenden Zweck zu verarbeiten, bekanntzugeben, zugänglich zu machen oder sonst zu nutzen, und dass diese Pflichten auch nach Beendigung der Tätigkeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena fortbestehen.

Dies gilt ohne Rücksicht darauf, ob die personenbezogenen Daten in automatisierten oder nicht automatisierten (manuellen) Verfahren verarbeitet werden.

Sie / Er wurde darüber belehrt, dass Verstöße gegen das Datengeheimnis nach § 43, 44 BDSG und §§ 43 ThürDSG sowie anderen einschlägigen Rechtsvorschriften, insb. § 203 StGB mit Freiheits- oder Geldstrafe geahndet werden können.

Mit der Unterschrift erklärt sie / er, über die Pflichten nach § 5 BDSG und § 6 ThürDSG sowie die Folgen ihrer Verletzung unterrichtet zu sein.

Jena, den

.....
Unterschrift des Belehrenden

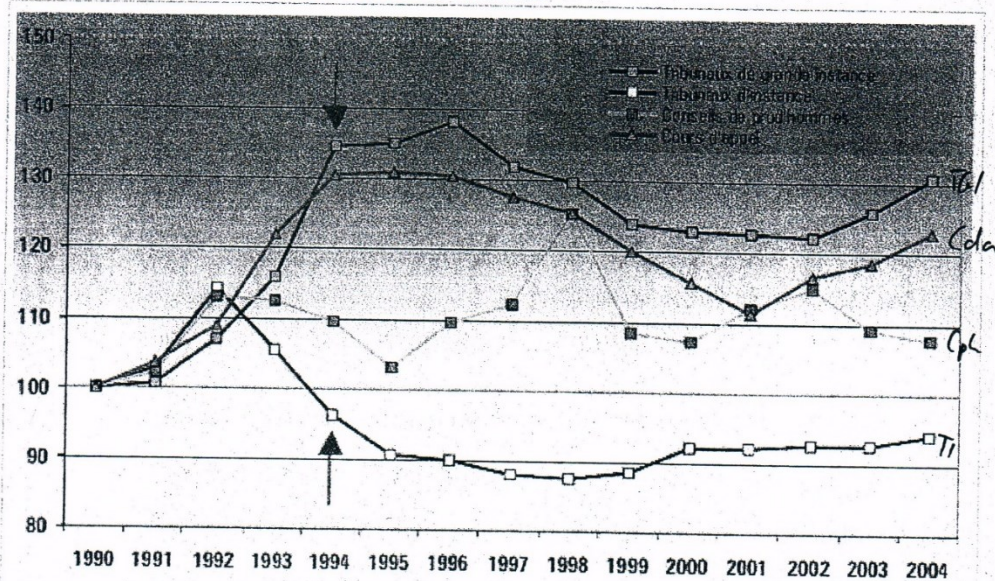
.....
Unterschrift der Belehrten

Anhang 4: Etappe 1 – Handschriften sammeln

Expression écrite (10)

Observez le graphique ci-dessous, Que peut-on dire de l'évolution de la charge de travail des tribunaux ? Comment peut-on l'expliquer ?

Graphique. Évolution du nombre d'affaires civiles nouvelles. Base 100 en 1990
Les données 2004 sont des estimations



Note de lecture : les flèches signalent en 1994 le transfert des contentieux familiaux des TI vers les TGI

On peut voir que les Tribunaux de grande instance ont beaucoup plus de travail aujourd'hui que toutes les autres cours.

Il y a un grand décalage en ce qui concerne le nombre des cas des Tribunaux de grande instance et des Tribunaux d'instance ; une raison possible ^{d'affaires portées devant} serait que les litiges tranchés ont plus de valeur qu'en 1992. Comme les Tribunaux d'instance statuent sur les litiges d'un montant inférieur ^à 10.000 euros, et comme les litiges deviennent de plus en plus chers, il y a plus de procès devant les Tribunaux de grande instance qui statuent sur des affaires d'un montant supérieur ^à 10.000 euros.

Il fait que les procès devant les Tribunaux d'instance ^{soient} sont en baisse...

On peut expliquer le ...

... aussi ^{pas} avec la création de la juridiction de proximité en 2002.
C'est une juridiction pour déseucombrer les Tribunaux d'instance
qui ~~en traitent~~ ^{et} les petits litiges.

On voit aussi qu'il y a ~~réduite~~ des juridictions spécialisées comme
par exemple les Conseils de prud'hommes. Elles existent aussi
pour réduire la charge de travail des Tribunaux de (grande) instance
en statuant sur les litiges professionnels entre employeurs et employés.

Le qu'on voit bien, c'est la hausse du nombre de cas pour les Cours
d'appel. Comme il s'agit de la juridiction de second degré qui est
compétente pour presque tous les appels (sauf la Cour d'assises) on peut
expliquer pourquoi la charge de travail est si grande.

Anhang 5 - Etappe 2: Eingabe des Textes in digitale Form und Verarbeitung der Texte in Tabellenform

B- St1- Klausur1-WS0809-FJ1-T1				
T1 : Observez le graphique ci-dessous. Que peut-on dire de l'évolution de la charge de travail des tribunaux ? Comment peut-on l'expliquer ?				
Fehler 1, 2,3	Merkmal- arm/reich	Fehlerstelle	Korrekturstelle	ling. Fehlerkategorie
1	0	[...] Il y a une grande décalage en ce qui concerne le nombre des cas des Tribunaux de grande instance et des Tribunaux d'instance ; ...	unø grandø	
1	0	[...] Il y a une grande décalage en ce qui concerne le nombre des cas des Tribunaux de grande instance et des Tribunaux d'instance ; ...	le nombre d'affaires portées devant les Tribunaux	
1	1	[...] Il y a une grande décalage en ce qui concerne le nombre des cas des Tribunaux de grande instance et des Tribunaux d'instance ; ...	le nombre d'affaires portées devant les Tribunaux	
1	1	[...] Il y a une grande décalage en ce qui concerne le nombre des cas des Tribunaux de grande instance et des Tribunaux d'instance ; ...	le nombre d'affaires portées devant les Tribunaux	
1	0	... une raison possible ø serait, que les litiges tranchés ont plus de valeur qu'en 1992.	la raison en serait que...	
1	0	... une raison possible ø serait, que les litiges tranchés ont plus de valeur qu'en 1992.	serait ø que	
1	0	Comme les Tribunaux d'instance statuent sur les litiges d'un montant inférieur que 10 000 € ...	inférieur à	
1	0	... et comme les litigent deviennent de plus en plus chers, ...	litiges	
1	0	... et comme les litigent deviennent de plus en plus chers, ...	chers	
1	0	... il y a plus des procès devant les Tribunaux de grande instance qui statuent sur des affaires d'un montant supérieur que 10 000 €.	plus de	
1	0	... il y a plus des procès devant les Tribunaux de grande instance qui statuent sur des affaires d'un montant supérieur que 10 000 €.	à	
1	0	On peut expliquer le fait que les procès devant les Tribunaux d'instance sont en baisse aussi avec la création de la juridiction de proximité en 2002.	soient	
1	0	On peut expliquer le fait que les procès devant les Tribunaux d'instance sont en baisse aussi avec la création de la juridiction de proximité en 2002.	par	
1	0	C'est une juridiction pour désencombrer les Tribunaux d'instance en traitant les petits litiges.	qui traite	
1	0	[...] Elles existent aussi pour réduire la charge de travail des Tribunaux de (grande) instance [...]	existent	

Anhang 7: Fehse et al. 1977, 46f. (Original)

Fehlertypologie

(Fehse, Nelles, Praeger, Rattunde)

1.0. *Phonographemischer Bereich*

2.0. *Lexikalischer Bereich*

2.1. *Lexemwahl*

2.2. *Wortbildung*

2.3. *Stil (Register)*

2.4. *Idiomatik*

3.0. *Morphosyntaktischer Bereich*

3.1. *Morphologie*

3.1.1. *Nominale Flexion*

z.B. – Numerusbildung

– Genusbildung

– Kasusbildung

3.1.2. *Zeiten- und Modusbildung*

3.1.3. *Steigerung*

3.1.4. *Kongruenz in bezug auf die Person*

3.1.5. *Kongruenz in bezug auf den Numerus*

3.1.6. *Kongruenz in Bezug auf das Genus*

3.2. *Syntax*

3.2.1. *Stellung*

3.2.2. *Adverbgebrauch*

3.2.3. *Zeitengebrauch*

z.B. – Verwechslung present perf./past

– Verwechslung present/present perf.

– Verwechslung simple pres./expanded pres.

– Verwechslung imparfait/passé simple

– Verwechslung imparfait/passé composé

– Verwechslung Präs./Futur

– Fehler in der Zeitenfolge

3.2.4. *Modusgebrauch*

z.B. – Verwechslung Indikativ/Konditional

– Verwechslung Indikativ/Konjunktiv

3.2.5. *Fragebildung*

3.2.6. *Verneinung*

3.2.7. *Passiv*

3.2.8. *Struktur in der Verbalphrase (VP)*

z.B. – Rektion der Verben/Adjektive

– Infinitivanschluß

3.2.9. *Struktur in der Nominalphrase (NP)*

z.B. – in bezug auf Determinanten

– in bezug auf die nominale Ergänzung

3.2.10. *Komplexer Satz*

z.B. – Konjunktionen

– Pronomina

Anhang 8: Fehlerquellen nach Legenhausen (1975: 28-52)

Interferenz und Asoziationsmechanismen	Flüchtigkeitsfehler	Systematische Fehler
<p style="text-align: center;">Merkmalsübereinstimmungen im phonetisch/phonologischen und syntaktisch-semantischen Bereich</p> <p><u>Typ 1:</u> Fehler ist semantisch und phonetisch / phonologisch sowohl der Zieleinheit als auch der übersetzungsäquivalenten L1-Einheit ähnlich → notice / note (Notiz); prized / praised (preisten) (ebd.: 33)</p> <p><u>Typ 2:</u> Fehler hat hohe semantische Merkmalsübereinstimmung mit der Zieleinheit, aber phonetische Ähnlichkeit mit der übersetzungsäquivalenten L1-Einheit: howled (cried) - heulte; whine (cry) - weinen (ebd.: 35)</p> <p><u>Typ 3:</u> Lautstruktur der deutschen Übersetzungsäquivalente ist ohne Einfluß auf die Fehlbildung. Merkmalsidentität zwischen intendierter und abweichender L2-Einheit: delicious / delightfull; consciousness / conscience; niece / nurse (ebd.: 36)</p>	<p style="text-align: center;">Momentane Funktionsstörungen - Einzelsprachlich unabhängige Fehler (Typ A)</p> <p><u>Assimilationen:</u> primär auf Antizipation beruhende Schreibfehler: Lordship / Lordship; his said / he said (ebd.: 47)</p> <p><u>Dissimilation:</u> einer von mehreren ähnlichen meist aufeinanderfolgend Lauten wird durch einen weniger ähnlichen ersetzt: which / with (ebd.: 48)</p> <p><u>Metathesen:</u> daugther / daughter; weher / where (ebd.: 48)</p> <p><u>Reduplikationen:</u> opened / opened; givining / giving (ebd.: 49)</p> <p><u>Omissionen:</u> I welomed / welcomed; I tell you story / a story (ebd.: 49)</p>	<p style="text-align: center;">System-determinierte Fehler (Typ B)</p> <p><u>Omissionen:</u> the / they (ebd.: 50)</p> <p><u>Analogie:</u> I burn't / burnt; childrens / children; recieved / received (ebd.: 50)</p> <p><u>Kontamination:</u> listen to me story / my (ebd.: 51)</p>
<p style="text-align: center;">Merkmalsübereinstimmungen im semantischen Bereich</p> <p><u>Typ 4:</u> die assoziativ bedingte Fehlverknüpfung ist ausschließlich auf weitergehende Merkmalsübereinstimmung im semantischen Bereich zurückzuführen: foreigner / stranger; event / experience; observing / looking at (ebd. 37)</p>		
<p style="text-align: center;">Merkmalsübereinstimmungen im phonetischen / phonologischen Bereich</p> <p><u>Typ 5:</u> die assoziierten L2-Einheiten gehören nicht dem gleichen semantischen Feld an und die beiden L2-Formen weisen Gemeinsamkeiten in der Lautstruktur auf: steered / stared - stierte; proud / bride - Braut; planted / planned - plante (ebd.: 38)</p> <p><u>Typ 6:</u> lexikalische Fehlbesetzungen mit weitgehender lautlicher Übereinstimmung zwischen dem deutschen Übersetzungsäquivalent der beabsichtigten Einheit und der gewählten abweichenden Form: dish / table - Tisch; became / had - bekam (ebd.: 38f.)</p> <p><u>Typ 7:</u> Fehlbildungen, die meist auf phonetische/phonologische Ähnlichkeiten mit anderen Lexikoneinheiten der L2 zurückführbar sind, ohne dass ohne dass man Merkmalsübereinstimmungen mit L1-Einheiten nachweisen kann: revealed / relieved; sustaining / insisting; genius / genuine (ebd.: 39)</p> <p><u>Typ 8:</u> letzter und sehr selten belegter Fehlertyp. Es geht primär um phonetische / phonologische Merkmalsüberschneidungen der deutschen Übersetzungsäquivalente für die abweichende und kommunikativ intendierte L2-Einheit. Die jeweiligen Formen sind jedoch semantisch nicht sehr voneinander entfernt: admired / wondered - wunderte sich - fragte sich; entertainment / talk – Unterredung (ebd.: 41)</p>		

Einwilligungserklärung

bei Abgabe der Dissertation in elektronischer Form gemäß §13 Abs. 2 der Allgemeinen Bestimmungen für die Promotionsordnungen der Fakultäten der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Hiermit räume ich der Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena (ThULB) unwiderruflich und kostenfrei das nicht-ausschließliche (einfache) Recht ein, meine Publikation zum Zweck der elektronischen Veröffentlichung auf digitalen Datenträgern sowie ihrem eigenen Server zu vervielfältigen und zu speichern und sie über das Internet zum individuellen Abruf, zur Wiedergabe auf dem Bildschirm und zum Ausdruck beim Nutzer zugänglich zu machen (zu veröffentlichen). Ich gestatte die Konvertierung des Werkes in andere Datenformate, wenn die technische Entwicklung dies zum Zweck der Sicherung der Langzeitverfügbarkeit erfordert. Dabei darf nötigenfalls auch das Layout des Werkes verändert werden. Ich gestatte der ThULB, meine Publikation in elektronischer Form kosten- und identifikationsfrei an die Deutsche Nationalbibliothek sowie die sachlich zuständige DFG-Sondersammelgebietsbibliothek weiterzugeben, um ihnen die Speicherung auf eigenen Servern, die öffentliche Bereitstellung sowie die Konvertierung in andere Formate und die Erfassung der bibliographischen Daten in Datenbanken zu ermöglichen.

Soweit das Werk veröffentlicht ist oder auch anderweitig veröffentlicht wird bzw. Rechte an Dritte übertragen wurden oder werden, beachte ich diese Rechte Dritter. Die Auskunftsmöglichkeiten der Sherpa/Romeo-Liste zur urheberrechtlichen Praxis der Verlage habe ich ggf. genutzt. Die Hinweise zum Urheberrecht, die Nutzungs- und Datenschutzbestimmungen sowie die Hinweise zu Rechten und Pflichten habe ich gelesen und anerkenne sie. Davon unberührt bleibt mein Recht zur Publikation in anderer körperlicher Form, z. B. als Buch in einem Verlag, soweit dadurch die Publikation in der DBT nicht rechtlich unmöglich wird. Ich versichere, dass mit der Bereitstellung dieses Dokumentes keine Rechte Dritter, insbesondere aus dem geltenden Urheberrecht, verletzt werden. Ich stelle die FSU von Ansprüchen Dritter frei. Die Rechte eventueller weiterer Autoren wurden berücksichtigt. Das gilt auch für Abbildungen und ggf. Audio- und Videodateien. Ich versichere, dass die von mir abgelieferte elektronische Version mit der gedruckten Ausgabe vollständig übereinstimmt (einschließlich Lebenslauf*).

Jena, den 20.4.2017

Anne Jeannin